Travail de Bachelor effectué dans le cadre de la formation à la Haute Ecole de Travail Social de Genève

Etre travailleur social à l'école

La construction du rôle de conseiller social et ses enjeux dans un cycle d'orientation



Gaëlle Dupuis, filière service social, PT09

Natania Oldacre, filière éducation sociale, PT09

Genève, juin 2013

Etre travailleur social à l'école

La construction du rôle de conseiller social et ses enjeux dans un cycle d'orientation

Résumé

Le travail social est vaste et dispose d'une multitude de champs d'action dans lesquels il est possible de s'engager. Depuis leurs apparitions, les activités sociales, de quelque nature qu'elles soient, cherchent à soutenir et à s'ajuster aux réalités quotidiennes des individus qui connaissent des difficultés. Le travail social et l'école sont deux entités distinctes dont les relations tendent à se renforcer depuis quelques décennies. A leur création, l'une avait pour mission d'éduquer alors que l'autre se devait d'instruire. Ces deux institutions sont donc longtemps restées à l'écart l'une de l'autre. Peu à peu, de nombreuses collaborations se sont créées jusqu'à rendre ce binôme indissociable. Ce que nous appelons communément le travail social en milieu scolaire s'installe progressivement dans nos institutions scolaires suisses et gagne rapidement du terrain.

Notre recherche a pour but de comprendre la construction du rôle de conseiller social et ses enjeux. Comment le travail social a-t-il su se faire une place au sein des établissements scolaires et quelles sont les stratégies mises en place par les professionnels afin de s'intégrer dans ce milieu. Pour cela, nous avons mis en lumière les prémisses de la collaboration entre l'école et le travail social. Nous avons également étudié l'émergence de la fonction de conseiller social à Genève et porté un intérêt particulier à son évolution et à sa pratique de nos jours. Notre travail se fonde sur une démarche pluri-méthodologique. Il se base sur la relation de huit entretiens qualitatifs approfondis ainsi que de nombreuses analyses documentaires (textes de loi, rapports d'activités, archives, etc). A travers notre recherche, nous avons pu questionner et comprendre la place que ces professionnels ont acquis au sein des cycles d'orientation depuis l'introduction de cette fonction, dont les contours sont largement le produit de leur propre investissement dans ce territoire particulier d'intervention professionnelle.

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leurs auteures

Table des matières

Table des matières **3**

Introduction et problématique de recherche **5**
1.1 Introduction générale **5**
1.2 Problématique de recherche et sous-questions **6**
1.3 Objectifs de la recherche **7**
1.4 Hypothèses de départ **8**
1.5 Nos motivations pour le choix du sujet **9**
1.6 Liens avec le travail social **10**

2 Méthodologie **12**
2.1 Phase de construction du travail de Bachelor **12**
2.2 Phase de rencontres de terrain et d'analyse **12**
2.2.1 Première approche du terrain 12
2.2.2 Population ciblée et constitution d'un groupe de conseillers sociaux 13
2.2.3 Organisation des entretiens 13
2.2.4 Méthode de collecte des données 14
2.2.5 Analyse 15
2.3 Phase de recherches documentaires **15**
2.4 Démarche éthique **16**

3 Contexte historique **18**

4 Le cycle d'orientation **22**

5 Emergence de la fonction de conseiller social **25**
5.1 Création de la fonction **25**
5.2 Le conseiller social en 1965 .... **26**
5.3 Rôle d'un conseiller social à sa création **27**
5.4 Méthodes de travail **28**
5.4.1 La prévention 28
5.4.2 Le travail de groupe 28
5.4.3 Centre de loisirs 28
5.4.4 Le chef de groupe 29
5.4.5 Le conseil de groupe 29
5.5 Les difficultés rencontrées **30**
5.5.1 La place du conseiller social dans une école 30
5.5.2 L'intégration 30
5.5.3 La méfiance 32
5.5.4 Le recrutement 32
5.5.5 L'évaluation du travail 33
5.6 Historique **34**

6 La fonction de conseiller social **35**

6.1 Textes législatifs **36**
6.2 Les conseillers sociaux de l’enquête **38**
6.3 Les activités du conseiller social au cycle d’orientation **41**
6.3.1 Tâches et activités des conseillers sociaux dans les cycles d’orientation 42
6.3.2 Travail en réseau à l’interne des cycles d’orientation 46
6.3.3 Travail en réseau à l’externe des cycles d’orientation 48
6.4 Outils et moyens de l’intervention des conseillers sociaux **49**
6.4.1 Autonomie 49
6.4.2 Indentification des situations 50
6.4.3 Entretiens individuels 50
6.4.4 Intervention auprès des familles 53
6.4.5 Intervention auprès des groupes 54
6.4.6 Intervention auprès des jeunes qui ne sont pas preneurs 55
6.5 Evolution et adaptation de la fonction de conseiller social **56**
6.5.1 Augmentation du nombre de situations 56
6.5.2 Modifications de la nature des situations 57
6.5.3 Modifications de la fonction de conseiller social 62
6.5.4 Réseau d’enseignement prioritaire 64
6.6 Intégration et identité professionnelle des conseillers sociaux **68**
6.6.1 Intégration et collaboration entre travail social et milieu scolaire 68
6.6.2 Construction de l’identité professionnelle 71
6.6.3 Différence de fonctionnement des directions 74

7 Aspects théoriques de notre travail de recherche **78**
7.1 L’identité **78**
7.1.1 Identité personnelle 79
7.1.2 Identité sociale 79
7.1.3 Identité professionnelle 80
7.1.4 Groupe et équipe 81
7.1.5 Interdisciplinarité 83

8 Conclusion **86**
8.1 Retour sur nos hypothèses **86**
8.2 Conclusion générale **89**
8.3 Les limites de notre recherche **93**
8.4 Les apports de notre recherche pour le travail social **94**
8.5 Nos apprentissages et compétences développés en matière de recherche **94**

9 Remerciements **97**

10 Bibliographie **98**

11 Annexes **102**

Introduction et problématique de recherche

1.1 Introduction générale

Le travail social est vaste et dispose d’une multitude de champs d’action dans lesquels on peut s’engager. Depuis leurs apparitions, les activités sociales, de quelque nature qu’elles soient, cherchent à soutenir et à s’ajuster aux réalités quotidiennes des individus nécessiteux. La malléabilité et l’adaptation sont des caractéristiques inhérentes au travail social. L’intervention des professionnels se veut réfléchie au plus proche des demandes et des besoins de la société.

A contrario, les établissements scolaires ont gardé comme mission principale l’instruction des enfants et adolescents qui les fréquentaient. Ils ont su adapter leurs stratégies d’apprentissage mais en gardant le même rôle depuis leur création. Il s’agit d’inculquer les connaissances de base afin de préparer les écoliers à leurs études ou apprentissages futurs.

Dès lors, le travail social et le domaine scolaire sont deux entités distinctes engagées dans une relation d’interdépendance. Si le travail social s’est construit autour de l’école, l’un avait pour mission d’éduquer alors que l’autre se devait d’instruire. Ces deux institutions sont donc longtemps restées à l’écart l’une de l’autre. Peu à peu, et nous le verrons plus tard, de nombreuses collaborations se sont créées jusqu’à rendre ce binôme indissociable l’un de l’autre. Ce qu’on appelle communément le travail social en milieu scolaire s’installe progressivement dans nos institutions scolaires suisses et gagne rapidement du terrain. Ainsi, de nombreux cantons réfléchissent à l’importance d’une telle incursion dans leurs écoles. Si certains font de la résistance, d’autres sont convaincus de la nécessité de la création de postes de travailleurs sociaux dans les écoles. A l’heure actuelle, c’est dans les cantons suisses-alémaniques que le travail social en milieu scolaire a pris le plus d’importance et se développe plus majoritairement.

Toutefois, c’est le canton de Genève qui a été le précurseur du travail social en milieu scolaire en Suisse. Ainsi, durant la lecture de notre recherche, vous aurez l’occasion de découvrir les raisons qui ont poussé les politiques à étudier l’intégration du travail social dans les écoles et la forme qui lui a été donnée à ses débuts.

Notre recherche sera partagée en différents chapitres. Nous introduirons d’abord le contexte historique des prémisses de la collaboration entre le milieu scolaire et le travail social. Ensuite, nous étudierons l’émergence de la fonction de conseiller social

à Genève et porterons un intérêt particulier à son évolution et à sa pratique de nos jours. Nous en profiterons pour aborder les modifications qu'a vécues la profession et nous en tirerons des parallèles avec différents aspects théoriques. Nous pourrons ensuite conclure ce travail de recherche en fonction de nos hypothèses de départ ainsi que de nos analyses.

1.2 Problématique de recherche et sous-questions

Au début de l'élaboration de notre objet de recherche, nous souhaitions nous intéresser au rôle des conseillers sociaux dans les cycles d'orientation, au travers des regards des enseignants, des directeurs d'établissements scolaires ainsi que de ceux des conseillers sociaux eux-mêmes. Nous désirions comprendre comment des travailleurs sociaux pouvaient s'intégrer dans un domaine qui n'est pas le leur et comment cette incursion était vécue par les autres professionnels présents et installés sur le terrain depuis de longues années. Pour cela, de nombreux entretiens en compagnie de chacune de ces personnes auraient été organisés.

Par la suite, en avançant dans nos recherches et en souhaitant approfondir davantage nos connaissances sur le sujet, nous avons remarqué que notre intérêt se portait principalement sur l'expérience vécue par les conseillers sociaux lors de leur arrivée dans un établissement scolaire. En effet, nous avons découvert un processus complexe d'intégration tant du côté des conseillers sociaux que des autres professionnels présents dans les écoles. C'est pour cela, que nous avons décidé de réorienter notre travail et sommes arrivées à la question de recherche suivante :

- Quelle est la place des conseillers sociaux dans les cycles d'orientation ?

Le travail social en milieu scolaire reste une source d'interrogation pour quantité de personnes qui cherchent à comprendre comment articuler deux entités bien distinctes dans leurs missions. C'est donc naturellement que plusieurs sous-questions nous sont apparues et nous souhaitons y répondre dans ce travail. Voici nos trois questionnements principaux :

- Comment s'intégrer en tant que travailleur social dans un cycle d'orientation ?
- Comment s'approprier la fonction de conseiller social ?
- Comment construire son identité professionnelle et obtenir une certaine reconnaissance au sein des cycles d'orientation ?

De par notre recherche, il nous était important de définir clairement nos différents questionnements afin de pouvoir y répondre de manière concrète. La réorientation de notre problématique nous a passablement aidées quant à l'organisation et à la structuration de notre recherche. Après bon nombre de discussions et de réflexions, nous avons réussi à cibler la thématique qui nous intriguait davantage et que nous souhaitions développer dans ce travail.

Tous ces questionnements se rapportent à notre problématique qui cherche à comprendre les moyens de collaboration entre le travail social et le domaine scolaire. Ces points d'interrogation nous sont apparus spontanément et nous y voyons un réel intérêt à y apporter des pistes de réflexion.

1.3 Objectifs de la recherche

Outre le fait de présenter en quoi consiste la fonction de conseiller social, nous avons voulu entreprendre un réel travail de compréhension autour de ce poste particulier. Pour cela, nous avons défini trois objectifs que nous souhaitons poursuivre.

- Découvrir l'historique de la collaboration entre travail social et institutions scolaires à Genève.

Dans un premier temps, nous avons souhaité découvrir quelles furent les prémisses du travail social dans les écoles. En effet, nous pensons important de connaître les premiers axes de collaboration entre ces deux entités, puis de réaliser un historique du travail social en milieu scolaire dans le canton de Genève. Cela nous permet de mieux saisir les raisons de la création de la fonction de conseiller social. De plus, nous serons ensuite capables de distinguer les éventuelles évolutions dans le rôle d'un conseiller social. Cette recherche historique constituera les premières parties de notre travail. Ainsi, une fois les bases posées, nous pourrons nous atteler à la compréhension de la fonction en elle-même.

- Déterminer les tâches inhérentes à la fonction de conseiller social ainsi que les transformations qui l'affectent.

Conseiller social est un travail tout autant abstrait que varié. Il touche à une grande palette d'activités. C'est pourquoi, notre deuxième objectif consiste à comprendre davantage quelles sont les tâches d'un conseiller social. Cela passe par les activités qu'il mène au sein des cycles d'orientation, des rencontres qu'il effectue tant avec les écoliers en individuel qu'avec leurs familles ainsi que les activités de groupe. Si les conseillers sociaux ont une certaine autonomie dans leur travail, nous allons également tenter de mettre à jour les différentes façons de faire de chacun de nos interviewés. Nous nous pencherons également sur les outils et moyens d'intervention des conseillers sociaux.

- Définir les enjeux d'une telle profession ainsi que les éventuelles tensions sur le terrain.

Les conseillers sociaux évoluent dans un univers professionnel qui n'est pas le leur. Ils doivent régulièrement redéfinir leur place et prouver leur légitimité d'intervention. Nous souhaitons nous intéresser aux collaborations qu'entretiennent les travailleurs sociaux tant à l'intérieur des cycles d'orientation qu'avec leurs partenaires externes.

De par leur minorité dans leur terrain d'action, nous sommes en mesure de nous questionner sur l'existence d'éventuelles tensions au sein même des cycles et allons nous y intéresser. Nous cherchons à percevoir quels seraient les éléments qui nuiraient à une collaboration optimale entre professionnels de l'enseignement et du travail social.

Tout au long de notre travail de recherche, nous allons procéder par étape afin de répondre à chacun de nos objectifs et résoudre les interrogations que nous avons autour de cette profession.

1.4 Hypothèses de départ

Avant de commencer la rédaction de notre travail, nous avons tenu à émettre quelques hypothèses de départ que nous pourrions confirmer ou infirmer à la fin de notre recherche. En effet, nous voulions confronter les idées que nous nous faisions initialement de la fonction de conseiller social et les données que nous avions récoltées tout au long de notre travail. Nous avons repris les suppositions que nous avions faites lorsque nous n'en étions qu'à l'esquisse de notre travail de Bachelor. En effet, si nous avions attendu, nos propos auraient été faussés par notre plus grande connaissance de la matière.

- Les conseillers sociaux rencontrent une certaine difficulté à s'intégrer dans les cycles d'orientation.

Dans un premier temps, nous avons rapidement imaginé la difficulté des conseillers sociaux à s'intégrer dans les établissements scolaires. Etant en minorité, nous pensions qu'il leur serait difficile de se faire reconnaître par les collaborateurs des cycles d'orientation. Il doit être difficile de faire respecter sa fonction lorsque l'on se retrouve seul ou à deux face à plusieurs dizaines d'autres acteurs. C'est pourquoi, cette hypothèse est la première à laquelle nous avons pensé lorsque nous avons eu une réflexion commune.

- Il est difficile pour les travailleurs sociaux de s'approprier la fonction de conseiller social.

Nous savons que cette profession est récente et pensons que cet aspect a dû être difficile pour les conseillers sociaux. En effet, il n'est jamais évident d'être un nouvel arrivant dans une structure, surtout que celle-ci accueillait déjà une équipe psycho-médicale composée de l'infirmier(ère) scolaire, du psychologue ainsi que du conseiller(ère) en orientation. Nous pouvons imaginer qu'une certaine tension a pu se mettre en place entre ces différents acteurs, ce qui n'a pas dû aider l'intégration du conseiller social dans les cycles d'orientation.

Etre conseiller social, c'est endosser un rôle qui n'est pas clairement défini comme le sont peut-être les autres professions du social. Le cahier des charges est certes

complet mais aucun « mode d'emploi » n'est fourni à l'engagement des conseillers sociaux. Chaque collaborateur doit donc adopter sa propre posture professionnelle et définir lui-même les champs de son intervention. L'autonomie dont ils font preuve peut déstabiliser certains travailleurs qui doivent s'approprier de par eux-mêmes leur rôle professionnel et développer seul leurs techniques de travail. Cette fonction reste particulière et nécessite une grande capacité d'adaptation de la part de ces professionnels.

- Le travail social dans les écoles apporte une plus-value dans la prise en charge des élèves en difficultés.

La prise en charge de certains élèves en difficultés par un conseiller social peut leur permettre de trouver un certain équilibre ainsi que des pistes à leurs problèmes. Pour certains, un tel suivi évite parfois une interruption de scolarité ou un placement dans une école spécialisée. De plus, cela décharge les enseignants qui se voient surchargés par la gestion d'élèves « à problèmes » en plus de la conduite de leurs cours. Ceux-ci ont désormais une personne ressource vers qui se tourner en cas de difficultés.

Nous reviendrons donc sur ces hypothèses à la fin de notre travail. Nous pourrons définir si nos suppositions étaient fondées ou si, tout au contraire, il s'agissait de postulats non fondés.

1.5 Nos motivations pour le choix du sujet

Lorsque nous avons cherché un sujet de travail de Bachelor, nous voulions tout d'abord choisir une thématique qui rassemblait nos deux orientations de formation. En effet, l'une de nous a suivi un cursus en éducation sociale alors que l'autre s'est formée en service social. Il nous a semblé important que nous nous sentions toutes les deux concernée par ce travail. Nous avons pensé à plusieurs sujets avant de définir celui dans lequel nous aurions envie de nous investir pour réaliser ce travail de recherche.

Les étudiants en éducation sociale ont suivi un atelier sur le contexte scolaire lors de leur module E8. Durant ce cours, la fonction de conseiller social leur a été présentée. Suite à cela, nous avons échangé en binôme sur cette présentation et cela nous a grandement intéressées.

En effet, venant toutes deux du canton de Vaud, où aucune mesure de ce genre n'existe, nous avons été intriguées par cette fonction qui se révélait être une nouveauté pour nous. Dès lors, nous avons décidé de nous y intéresser davantage et de commencer nos recherches. Nous avons lu divers articles et revues et en avons conclu que le travail social en milieu scolaire serait notre sujet de travail de Bachelor. Nous étions conscientes qu'il ne serait pas aisé de nous lancer dans la

rédaction d'une recherche dont nous n'avions aucune connaissance préalable mais nous nous sommes suffisamment documentées pour nous lancer ce défi.

Ce sujet nous a vraiment motivées, car c'est une profession que nous nous verrions toutes les deux exercer. Il correspond à nos attentes et ambitions. Nous avons donc saisi l'opportunité d'effectuer une recherche plus approfondie sur la fonction de conseiller social afin de compléter nos quelques connaissances sur ce travail. De plus, nous sommes convaincues de la complémentarité des différents métiers du social et nous souhaitions vérifier, au travers de nos recherches, de l'adéquation de nos croyances au travail social en milieu scolaire.

Lors du choix de notre sujet, nous voulions que notre travail soit « vivant », qu'il nous permette de faire des rencontres sur le terrain et d'échanger avec des professionnels. Nous souhaitions nous investir dans une étude qui ne soit pas uniquement théorique mais qu'elle soit un mélange de recherches, d'histoire et de pratiques. La thématique du travail social en milieu scolaire nous offrait ces possibilités. Nous avons donc tenté de personnaliser notre travail à travers toutes ces rencontres. En effet, les conseillers sociaux sont le cœur même de notre travail et nous avions ce besoin d'échanges et de partage avec eux. C'est ce mode de travail qui nous a stimulées. Partir à la découverte des différentes personnalités et divers modes de travail nous a enthousiasmées et permis d'avancer dans cette recherche avec plaisir et motivation.

1.6 Liens avec le travail social

Le lien entre notre travail de recherche et le social se fait aisément. Nous relevons toutefois qu'il est intéressant d'analyser une profession du social qui n'évolue pas dans un cadre qui lui est acquis. Le travail social a su s'intégrer et s'adapter au milieu scolaire alors que ce dernier n'est pas un de ses champs d'intervention habituel. Les travailleurs sociaux qui endossent la fonction de conseiller social acceptent ces conditions particulières de travail.

De plus, ce sujet se démocratise davantage, car un bon nombre de cantons introduisent peu à peu des travailleurs sociaux dans leurs écoles. Il n'est plus rare de lire un article de journal sur le travail social en milieu scolaire ou d'en regarder un reportage à la télévision. De ce fait, nous pensons qu'il concerne directement les travailleurs sociaux. En effet, avec la propagation des conseillers sociaux dans les écoles, d'autres instances du social se verront contraintes de collaborer avec ces intervenants sociaux. Nous pensons ici par exemple, au service de protection des mineurs, aux foyers ainsi qu'à l'office médico-pédagogique.

C'est pourquoi, nous pensons que ce sujet peut concerner les trois filières du travail social : l'animation ou l'éducation qui accueille parfois des jeunes suivis par un

conseiller social, mais également le service social qui se trouve parfois impliqué dans des situations plus difficiles d’écoliers. En conclusion, nous pensons que notre thématique touche tant les travailleurs sociaux qui exercent eux-mêmes la profession de conseiller social que leurs collègues d’autres institutions avec qui ils peuvent être amenés à collaborer.

2 Méthodologie

Nous avons construit notre travail en trois phases distinctes. La première a consisté à réunir un maximum de documentation sur le travail en milieu scolaire avant de partir à la rencontre des conseillers sociaux et d'organiser nos entrevues avec eux. Il nous semblait essentiel de connaître au mieux notre sujet avant de nous lancer dans la deuxième phase. Dans un dernier temps, nous avons effectué des recherches documentaires qui nous ont poussées à lire de nombreux ouvrages en relation avec notre thématique.

2.1 Phase de construction du travail de Bachelor

Cette phase fut l'une des plus longues et des plus fastidieuses de notre travail. Il a fallu commencer à nous documenter sur notre sujet et nous avons étendu nos recherches à d'autres cantons que Genève pour faire un aperçu global de l'évolution du travail social en milieu scolaire en Suisse.

Suite à cela, nous avons tenté une première esquisse de plan de notre travail de Bachelor qui nous guiderait tout au long de notre recherche. Nous souhaitions avoir une planification solide pour nous y référer lors de l'évolution de notre travail. Nous avons toutefois remarqué que nous avons modifié ce plan à de nombreuses reprises. Si la ligne directrice restait la même, de nombreuses adaptations ont été amenées à la structure globale. Nous avons tenu à garder cette flexibilité afin de garantir un travail au plus proche de nos réflexions.

2.2 Phase de rencontres de terrain et d'analyse

Pour réaliser ce travail, nous avons choisi d'opter pour une démarche qualitative plutôt que quantitative, car cela nous semblait plus approprié. En effet, nous avions la volonté de rencontrer huit conseillers sociaux et de prendre le temps d'échanger avec eux sur leur parcours ainsi que leurs expériences. Pour cela, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs afin de laisser aux professionnels interviewés un espace de parole leur permettant de s'exprimer et de nous transmettre les informations nécessaires à la rédaction de ce travail.

2.2.1 Première approche du terrain

Une fois notre plan de travail de Bachelor terminé ainsi qu'après diverses recherches, nous avons contacté M. Frédy Constantin, chef de groupe des conseillers sociaux, rattaché à la direction générale du cycle d'orientation. Lors de

notre première rencontre, nous lui avons exposé les divers éléments de notre recherche ainsi que notre requête d'intervenir auprès de conseillers sociaux. Il nous a, à son tour, présenté le cadre d'intervention des travailleurs sociaux en milieu scolaire et avons alors échangé à ce sujet. M. Constantin nous a également donné son accord pour nous lancer dans une telle démarche puis, nous a grandement aidé et aiguillé sur le choix des conseillers sociaux que nous allions rencontrer.

2.2.2 Population ciblée et constitution d'un groupe de conseillers sociaux

Nous avons cherché à interroger des conseillers sociaux ne correspondant pas tous aux mêmes critères. En effet, il nous était important d'avoir une palette de professionnels hétérogènes, ce qui nous permettrait de recueillir un grand nombre d'informations et des expériences professionnelles très différentes. De plus, nous souhaitions pouvoir effectuer une enquête qui se veuille un maximum représentative des propos des conseillers sociaux. Nous ne pouvions tout de même pas interroger la totalité des conseillers sociaux et nous nous sommes arrêtées sur le nombre de huit entretiens à effectuer.

Pour cela, nous avons tout d'abord défini une série de critères dont nous avons tenu compte lorsque nous avons réalisé notre choix des conseillers sociaux à interviewer. Dans un premier temps, nous avons tenu à garder une parité entre le nombre d'hommes et de femmes interrogés. Nous en avons donc rencontré quatre de chaque. Ensuite, nous avons souhaité confronter les propos de conseillers sociaux dits « anciens » au sein des cycles d'orientation ainsi que les nouveaux arrivants. Nous avons sollicité cinq professionnels en fonction depuis plus de dix ans et trois actifs depuis moins de cinq ans. Nous sommes conscientes des implications que ces critères peuvent avoir dans notre recherche mais nous n'avons pas ressenti le besoin de les mettre en évidence dans notre analyse, car ils n'ont pas une influence directe sur les propos recueillis. Puis, nous avons rencontré deux conseillers sociaux œuvrant dans plusieurs établissements scolaires. Certains travaillant dans des secteurs ayant des niveaux socio-économiques très différents. C'est enfin, ce dernier critère que nous avons choisi de sélectionner de par notre panel de conseillers sociaux.

2.2.3 Organisation des entretiens

Suite à notre rencontre avec M. Constantin, nous avons contacté les conseillers sociaux que nous avions choisis. Pour cela, nous les avons tous appelé afin de créer un premier contact qui soit plus chaleureux et personnalisé que par courrier. Une fois les rencontres fixées avec chacun d'entre eux, nous avons tout de même tenu à envoyer un e-mail de confirmation stipulant la date, l'heure et le lieu de notre rendez-

vous[1]. Par chance, la totalité des professionnels que nous avons sollicités ont répondu positivement à notre requête. Nous savons toutefois que M. Constantin les avait déjà prévenus de notre requête et qu'une courte présentation de notre travail leur avait déjà été faite.

Nous devions également réfléchir à une grille d'entretien abordant les différentes thématiques qui nous intéressaient tout en laissant une grande liberté de parole aux conseillers sociaux. Ces thèmes sont basés sur nos recherches théoriques ainsi que sur la discussion que nous avions eue avec M. Constantin. Nous avons effectué notre premier entretien avec un questionnaire qui nous semblait adéquat tout en ne sachant pas comment se déroulerait notre rencontre. A la fin de celle-ci, nous avons remarqué qu'il nous faudrait modifier divers items afin de spécifier et adapter davantage nos questions par rapport à notre recherche. C'est donc avec une grille d'entretiens[2] quelque peu modifiée que nous avons continué la suite de nos interviews.

Nous avons choisi de nous rendre dans chacun des cycles d'orientation dans lesquels exercent les conseillers sociaux que nous avons interrogés. Ceci nous a donné la possibilité de découvrir différents établissements scolaires dans tout le canton de Genève. Nous nous sommes rendues dans des cycles à la campagne comme dans des cycles plus « urbains ». Nous avons apprécié ces différents trajets et avons pu nous imprégner des différences entre certaines écoles.

Nous avions prévu de mener des entretiens individuels. Cela nous semblait plus simple quant à la récole des propos et nous souhaitions que les conseillers sociaux puissent s'exprimer librement sans appréhender l'écoute d'un autre collègue. Toutefois, il nous a fallu nous adapter lors de deux entretiens. En effet, une conseillère sociale a, dès notre arrivée, tenu à réaliser l'entrevue avec son collègue. Nous avons accepté cela et avons réalisé la même interview que prévu tout en adaptant son contenu à deux personnes interrogées. Lors d'une autre rencontre, nous avons commencé notre questionnaire seule avec la conseillère sociale et son collègue nous a rejointes en cours d'entretien. Il nous a amené d'autres informations sur les questions restantes mais nous n'avons pas pu reprendre le questionnaire depuis le début. Cela nous a quelque peu déstabilisées pour terminer notre rencontre.

2.2.4 Méthode de collecte des données

Comme stipulé auparavant, nous avons décidé d'effectuer des entretiens semi-directifs. Nous avons fait ce choix, car il était important pour nous de laisser aux conseillers sociaux la liberté de s'attarder plus longuement sur un sujet qui leur tient

[1] Annexe 1 : e-mail de confirmation
[2] Annexe 2 : grille d'entretien

à cœur, et d'évoquer plus brièvement certains aspects. Durant ces rencontres, nous avons abordé avec eux les thématiques de l'historique de la fonction de conseiller social, de son évolution, de ses tâches au quotidien ainsi que des stratégies d'appropriation de la fonction.

Nous souhaitions, si les conseillers sociaux nous donnaient leur accord, enregistrer les entretiens et prendre des notes écrites. L'enregistrement nous semblait essentiel pour ne pas oublier certains éléments mais également pour ne pas déformer le sens des propos des interviewés ou la chronologie des événements lors de la retranscription des entretiens. Les notes étaient un moyen de garder une trace des éléments essentiels exprimés durant les entretiens mais aussi de nos impressions et ressentis.

2.2.5 Analyse

A la suite de nos entretiens, nous avons pris la décision de retranscrire l'intégralité de nos enregistrements. En effet, les témoignages des conseillers sociaux étant la matière première de notre recherche, nous ne pouvions nous permettre d'omettre certains propos capitaux. Nous nous sommes donc réparties les entretiens et avons passé un certain nombre d'heures à réécouter et retranscrire nos neufs entretiens. En effet, en plus de nos huit rencontres avec les conseillers sociaux, nous avons souhaité réécrire notre entretien initial avec M. Constantin durant lequel il nous a transmis de nombreuses informations. Pour des raisons de confidentialité évidentes, nous ne joindrons pas à ce travail les retranscriptions des entrevues réalisées avec les conseillers sociaux. Nous allons citer quantité de propos tirés de ces entretiens mais nous ne pourrions garantir l'anonymat de chacun des professionnels si nous joignions leurs témoignages en intégralité.

Après avoir terminé cette phase de retranscription, il nous a fallu déterminer la manière dont nous allions analyser les données récoltées. Après réflexion, nous avons décidé de partager chacun des entretiens en différentes parties correspondant à celles de notre travail. Nous avons donc relu avec attention chacune de nos entrevues et avons défini trois thématiques : l'historique de la profession de conseiller social, le quotidien dans un cycle d'orientation ainsi que des différents questionnements identitaires qu'engendrent cette fonction.

Une fois ce travail d'analyse effectué, nous avons débuté la rédaction de notre travail de Bachelor.

2.3 Phase de recherches documentaires

Simultanément à cette phase de rencontres de terrain, nous avons également effectué une phase de recherches documentaires. Lors de notre première rencontre avec M. Constantin, il nous a ouvert la porte des archives qu'il possédait au sujet des

conseillers sociaux et nous les a intégralement mises à disposition. Nous avons donc passé une journée complète à feuilleter ces documents et à en faire toutes les copies nécessaires. Il nous a également prêté divers travaux de recherche qui avaient été réalisés à ce sujet.

Notre phase de recherche a donc débuté par une découverte de l'historique de la profession. Les différents cahiers des charges ainsi que les rapports d'activités que nous nous sommes procurés nous ont transmis de précieuses informations. Nous nous sommes également documentées sur les législations genevoises allant de 1960 jusqu'à celles actuellement en vigueur afin de couvrir un laps de temps équivalent à notre recherche. Pour cela, nous avons pu compter sur la collaboration du Service de la recherche en éducation du Canton de Genève. Il nous a ensuite fallu nous documenter sur l'historique de l'enseignement et du travail social tant en France qu'à Genève.

Une fois la partie historique terminée, nous nous sommes attelées à la lecture d'ouvrages traitant soit du travail social en milieu scolaire soit de thématiques parallèles. Puis, nous avons cherché des documents pour alimenter notre partie théorique.

La dualité de nos démarches nous a permis d'obtenir une connaissance complète de notre problématique avant de nous lancer dans l'écriture de notre travail.

2.4 Démarche éthique

Nous sommes personnellement responsables du travail que nous avons rédigé. C'est pourquoi, nous nous sommes engagées à respecter les codes éthiques afin d'éviter toute situation ou réaction inattendue.

Dans notre travail, les enjeux éthiques se situent principalement au niveau de l'utilisation et de la retranscription des informations recueillies pendant les entretiens que nous avons effectués avec les professionnels. Nous nous sommes référées aux principes cités ci-dessous.

Nous avons commencé par informer les professionnels rencontrés de nos buts en leur expliquant le cadre éthique, comment l'information transmise serait gérée et enfin quelles seraient nos méthodes de travail utilisées. Ceci dans le but de clarifier le contexte officiel de notre travail de recherche. De plus, nous nous sommes engagées à rester neutres tout au long de notre recherche et à ne porter aucun jugement sur les thématiques abordées.

L'enregistreur est un outil que nous avons utilisé lors de nos entretiens. Il nous fallait donc l'accord des conseillers sociaux interviewés. Celui-ci nous permettait de garder une copie de l'entretien dans son intégralité et de l'écouter à nouveau. Aucune donnée touchant à la sphère privée d'une personne n'a été publiée sans leur

consentement. Nous devons leur garantir le caractère confidentiel de certaines données ainsi que leur anonymat.

Lorsque les entretiens ont été retranscrits, les enregistrements ont été déposés dans un lieu sûr et n’ont pas été mis à disposition d’autrui. Les informations personnelles recueillies auprès des professionnels ne seraient pas communiquées à des tiers sans leur consentement explicite.

Les retranscriptions des données sont également gardées dans un espace sécurisé pendant la durée de notre recherche. Une fois que nous aurons défendu notre travail, qu’il sera validé et déposé à la bibliothèque de l’école, nous nous sommes engagées à garantir la confidentialité des données existantes qui concernent la sphère privée des personnes interrogées.

Lorsque notre recherche sera terminée, nous proposerons aux personnes interviewées l’accès à notre travail.

Il va de soi que nous nous engageons à respecter les règles d’emprunt et de citation lors de la rédaction de notre travail de Bachelor en distinguant le travail des professionnels et le nôtre.

3 Contexte historique

Avant de débuter notre recherche sur les prémisses de la fonction de conseiller social, nous souhaitons effectuer une brève présentation du contexte historique dans lequel le travail social est apparu puis s'est approché du domaine scolaire jusqu'à s'y imposer comme une évidence. Pour cela, nous nous basons sur l'histoire du travail social à partir du 19e siècle.

En 1789, la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen amène un regard nouveau sur l'aide sociale. En effet, on dénote une apparition du rôle de l'Etat et le clergé n'est désormais plus le maître d'œuvre de la charité. L'intervention sociale reste, à cette période, essentiellement une affaire de famille et d'individus. « *Par la charité, on tentait d'acheter une place au paradis, on agissait parce que l'on avait pitié de la personne nécessiteuse. Il n'était pas question d'injustice à réparer, ni même d'une responsabilité de la société. La pauvreté était expliquée par le divin, par le mérite ou encore par le manque de vertu* » (Oberson, 2008, p. 91).

Par la suite, de 1830 à 1880, on traverse une période philanthropique. Les notables issus de la bourgeoisie et des élites républicaines promeuvent de nouvelles formes d'action sociale. Ils souhaitent ainsi intervenir auprès des jeunes vagabonds et délinquants. Des quartiers spéciaux pour mineurs sont crées dans les prisons par l'Etat. Les instances privées sont, quant à elles, à l'origine de l'apparition de colonies agricoles. Ces dernières connaissent plus de succès quant à l'intervention sociale auprès de jeunes mineurs mais fonctionnent uniquement sur un modèle bénévole de privés : « *prédisposés à « investir » sans compter son temps et son intérêt pour les malheureux dans une tâche ressentie comme une vocation* » (Muel-Dreyfus, 1983, p. 213). « *Le travail social de l'époque s'oriente donc vers le souci de maintenir l'ordre public plutôt que vers une assistance généralisée. La valeur morale conférée au travail par la bourgeoisie stigmatise la mendicité, le vagabondage, le non-travail* » (Oberson, 2008, p. 95).

Entre 1880 et 1918, en France, l'éducation nationale connait une période de profonde réorganisation. Grâce aux lois de Jules Ferry de 1882, l'école devient publique, gratuite et obligatoire. Une attention particulière est donc donnée à la qualité de l'instruction dans les écoles. L'obligation de scolarisation de tous les enfants amène une nouvelle population dans les classes. « *La présence dans les écoles d'enfants atteints de tares physiologiques, restreignant leurs facultés ou morales est une gêne et un danger pour les enfants normaux (…)* » (Muel-Dreyfus, 1983, p. 215). C'est ainsi, que des classes et internats dits de perfectionnement pour les enfants « arriérés, amoraux et instables » qui n'ont pas leur place à l'école

primaire sont créées en 1909. Ces prises en charge institutionnalisant de nouvelles formes de classement sont les prémisses de la création d'instance « médico-pédagogiques » capables de les dépister. On dénote dès lors, le début de la professionnalisation du social autour de cette nouvelle clientèle spécifique de « l'enfance anormale ». La psychologie de l'enfant apparaît comme référence de « l'anormalité scolaire » et justifie une nouvelle collaboration entre les psychologues et les enseignants.

De plus, l'Etat reprend peu à peu la gestion des institutions alors privées. De nombreuses colonies agricoles ainsi que certains refuges se voient dans l'obligation de fermer. En effet, l'Etat émet désormais « *une critique de la solution agricole au profit d'une formation professionnelle et industrielle (…)* » (Muel-Dreyfus, 1983, p. 224). L'Etat tend désormais vers la création d'une justice spécialisée pour les mineurs, ce qui entraîne une réorganisation du champ des institutions publiques et privées. De nouvelles œuvres privées sont créées afin d'assurer le placement des mineurs.

Certains travaux de recherche français et suisses démontrent certaines analogies. Nous nous intéressons davantage aux points de convergence que de divergence. Ainsi, à Genève, une loi est votée en 1899 et vise à mieux protéger les intérêts des jeunes apprentis. « *Il s'agit également de créer pour eux un système de formation pré-professionnel qui les encadre dès la fin de la scolarité primaire pour réduire les risques de vagabondage et les phénomènes de « bandes ». L'institution scolaire est elle aussi tout naturellement mise à contribution dans ce grand effort national, puisqu'on lui confie les enfants de la nation soustraits à la fabrique. Elle est en outre progressivement investie de nouvelles tâches de surveillance, d'alimentation, et d'hygiène des populations juvéniles, qui se traduisent par la création de nouveaux services.* » (Droux, Ruchat, 2012, p. 12). Dès lors, les premières instances sociales font leur apparition dans les écoles. Des services médicaux scolaires, des services parascolaires, d'école de plein air ou encore de cuisines scolaires se mettent en place dès la fin du 19e siècle.

Ainsi, l'Association de protection de l'enfance abandonnée est fondée à Genève en 1889. « *Elle s'imposera comme modèle de charité privée (…) pour venir à bout des enfants abandonnes moralement et des parents récalcitrants à leur placement.* » (Droux, Ruchat, 2012, p. 14). Cette association sera remplacée dès 1892 par la Commission de surveillance de l'enfance abandonnée. Celle-ci a pour mission « *d'enquêter et de requérir au besoin l'intervention de la force publique pour tous les cas d'abandons physiques et moraux qui lui seraient signalés*. » (Droux, Ruchat, 2012, p. 16). Cette commission deviendra ensuite, dès 1912, la Commission officielle de protection des mineurs.

De 1918 à 1940, la poursuite de la politique de contrôle des mineurs de 1914 ainsi que de l'essor du secteur privé de la gestion de l'enfance à problèmes sont au centre de l'intervention sociale. Cette période est dominée par l'hygiénisme. Il s'agit de réhabiliter l'ordre, la normalisation et le contrôle d'une certaine catégorie de la population par des institutions privées. L'action sociale est principalement entre les mains d'associations et de mouvements sociaux financés par des fonds privés. Cependant, l'Etat impose davantage de contraintes aux patronages qui gèrent un grand nombre d'institutions privées et ceux-ci nouent des alliances avec des experts-psychiatriques qui aboutissent à quelques grandes réalisations institutionnelles dont l'ouverture de la première école d'éducateurs.

De plus, 1937 marque le remplacement de la commission officielle de protection des mineurs par une nouvelle Fondation officielle de l'enfance. Celle-ci a pour objectif principal « *d'assurer l'hospitalisation d'enfants, tout spécialement de ceux qui, pour des raisons d'ordre éducatif (…) ne peuvent être élevés dans leur famille* ». (Droux, Ruchat, 2012, p. 41). De même, les institutions locales de protection de l'enfance créées dès 1899 se voient reformées cette année-là et désormais l'ensemble des services chargés d'apporter une aide matérielle, une assistance médicale ainsi que la protection juridique de l'enfance sont au Département de l'instruction publique au sein d'un Office de l'enfance. Ce dernier regroupe dès lors le service médical des écoles, le service d'observation des écoles ainsi que le service d'orientation professionnelle.

Le contexte de l'entre-deux guerres a particulièrement fait évoluer les relations entre le milieu scolaire et le réseau institutionnel, surtout le domaine psychologique qui s'implante davantage dans les écoles. L'introduction de l'orientation scolaire et professionnelle constitue l'aboutissement de cette collaboration et répond aux demandes que l'école primaire adressait aux psychologues. Cependant, *« les relations entre l'enseignement élémentaire et le réseau institutionnel pour les « inadaptés » qui le concurrence sur le terrain éducatif sont vouées à être le plus souvent difficiles et, en tout cas, distantes*. » (Muel-Dreyfus, 1983, p. 237). Les préceptes de l'école de Jules Ferry se voient profondément transformés et l'enseignement s'envisage désormais comme un « *outil permettant de mieux ajuster les « capacités » aux métiers*. » (Muel-Dreyfus, 1983, p. 238).

Parallèlement à cela, l'Ecole d'Etudes Sociales pour Femmes ouvre ses portes à Genève en 1918. La mission principale de cette école est de donner une culture générale complémentaire aux femmes et de leur offrir une formation professionnelle dans le domaine des activités sociales. Il s'agit ainsi de rendre les femmes plus aptes à remplir leurs devoirs dans la famille et dans la société. L'école admettra tout de même le premier homme en 1951. Même s'ils restent minoritaires, les hommes ont désormais le droit de se former dans le social.

La période de l'après-guerre allant de 1945 à 1970 réintroduit une action sociale essentiellement organisée par l'Etat. Le secteur public est davantage valorisé mais une marge de manœuvre est laissée au domaine privé.

« *La conquête par le secteur privé de son autonomie face aux administrations publiques a pour conséquence principale d'inscrire le fonctionnement de l'ensemble institutionnel « enfance inadaptée » dans un cadre très souple qui laisse à l'initiative privée la liberté de définir elle-même les « besoins » en ce domaine*. » (Muel-Dreyfus, 1983, p. 248). Cette liberté offerte par l'Etat occasionne une surproduction d'institutions qui disparaissent rapidement. En effet, elles sont amenées à se spécialiser afin de garantir leur pérennité.

C'est également durant cette période qu'une école d'animateurs de jeunesse ainsi qu'une école d'éducateurs spécialisés sont créées à Genève, respectivement en 1962 et en 1969. En effet, « *l'émergence de la jeunesse comme champ d'investigation sociologique et d'intervention pédagogique et sociale après la Seconde Guerre mondiale, ainsi que l'importance croissante des conséquences liées au phénomène du temps libre et des loisirs conduisent les organismes de la jeunesse à revendiquer une formation adaptée pour les responsables* ». (Cattin, Bolzman, 2008, p. 81).

Il est à noter que la Fondation officielle de l'enfance se modifie à nouveau est devient en 1958 la Fondation officielle de la jeunesse que nous connaissons aujourd'hui. Après de multiples transformations, cette fondation définit clairement son identité et sa volonté de placer l'enfance et la jeunesse ainsi que les besoins qui leurs sont propres au cœur de son action. Cette même année, le service médico-pédagogique est créé grâce à la réforme du service d'observation des écoles.

Désormais, l'éducation nationale et les institutions entretiennent une relation de complémentarité pratique, puisqu'elles traitent conjointement de « cas » qui échappent à l'école soit parce qu'ils ne peuvent y entrer, soit parce qu'ils en sont rejetés. Les institutions privées s'opposent toutefois à l'école qu'elles qualifient d'immobile face à elles qui se représentent comme pleines d'initiatives. La nécessité d'un dialogue complémentaire malgré cet affrontement d'idées entre les enseignants et les « professionnels de l'inadaptation » commence toutefois à se faire remarquer. C'est dans ce contexte que s'est imposé l'intégration du travail social au milieu scolaire tant en France qu'en Suisse et dans le canton de Genève en particulier.

4 Le cycle d'orientation

Avant de présenter le lieu dans lequel pratiquent les conseillers sociaux, c'est-à-dire le cycle d'orientation, nous trouvons pertinent de préciser le cadre dans lequel se trouve ce dernier.

Avant la création du cycle d'orientation en 1962, les élèves étaient regroupés dans divers types d'école selon leur milieu d'origine et leur sexe. Il a semblé important à l'instruction publique d'atténuer la sélection en fonction de l'origine sociale. C'est pourquoi des projets de réforme ont été mis en place. L'objectif était de rassembler les élèves des différents types d'établissements en un seul lieu unique afin d'améliorer la démocratisation de l'enseignement et assurer l'orientation continue des élèves. Ainsi, la classe ouvrière a eu plus de possibilités d'effectuer des études. « *On ne demandait plus que soit démocratiquement recrutée une élite minoritaire, on entendait ouvrir le champ des possibles, « démocratiser les études », favoriser l'accès de tous à la culture, par l'instauration d'une véritable « égalité des chances » de réussite dans l'école et, grâce à elle, dans la vie.* » (Hutmacher, 1993, p. 17).

Le premier règlement du cycle d'orientation a été créé en 1967. Entre 1962 et 1967, il n'existait pas de documents officiels auxquels se référer. Dans ce tout premier règlement datant de 1967, nous pouvons y trouver la définition du cycle d'orientation à l'article 1 :

« ***Art. 1 Définition :***
Le cycle d'orientation est un ensemble d'établissements de la division inférieure de l'enseignement secondaire dispensant un enseignement de culture générale. Il fait suite à la 6ème année de l'école primaire et comporte les 3 derniers degrés de la scolarité obligatoire. » (Règlement du cycle d'orientation (C 1 13,5), 1967, p. 228).

Le prochain règlement du cycle d'orientation date de 1976 et reste assez similaire au précédent avec quelques précisions en plus. Un chapitre a été ajouté définissant les obligations scolaires des élèves et le chapitre sur la discipline à été renommée : « comportement des élèves ». Celui-ci définit les sanctions disciplinaires, la discipline hors de l'école ainsi que la responsabilité des élèves.

L'article 11(132) de la loi sur l'instruction publique (LIP) de 2007 précise que la scolarité est obligatoire pour tous les enfants. Cette obligation est stipulée à l'article 9, al 132 :
« *Tous les enfants habitant le canton de Genève doivent recevoir, dans les écoles publiques ou privées, ou à domicile, une instruction conforme aux prescriptions de la*

présente loi et au programme général établi par le département conformément à l'accord HarmoS et à la convention scolaire romande, du 21 juin 2007. »

Revenons sur la scolarité obligatoire, afin de mieux situer le cycle d'orientation. Nous élaborons ci-dessous une brève description du cursus scolaire de Genève, inspirée de la brochure d'information du cycle d'orientation 2013[3]. L'école obligatoire se décline en deux parties :

- **Le primaire**
  L'école primaire accueille actuellement des enfants de 4 à 12 ans[4]. Le suivi est fait sur une durée de 8 ans (1ère à 8ème année). A la fin du cycle primaire, les élèves sont répartis en différents regroupements en fonction de leurs performances scolaires. Néanmoins, leurs capacités, leurs aptitudes ainsi que leurs goûts et leurs choix d'avenir professionnel sont également pris en compte.

- **Le cycle d'orientation**
  Le cycle d'orientation est une école secondaire qui accueille les jeunes de 12 à 15 ans. Il se compose de trois années 9, 10 et 11ème. La 11ème marque la fin de la scolarisation obligatoire. A la fin de la 8ème, les élèves sont orientés vers trois regroupements décrits ci-dessous, dans le but de préparer le passage des élèves aux filières de formations suivantes.

  1. **Langues vivantes et communication (LC)**
     Cette section privilégie l'apprentissage des langues. Les élèves améliorent leur communication orale et écrite dans les trois langues principales : français, allemand et anglais.

  2. **Communication et technologie (CT)**
     Cette filière apporte aux élèves des connaissances plus poussées dans le domaine informatique. La communication écrite et orale en français est également privilégiée.

  3. **Littéraire et scientifique (LS)**
     L'acquisition de compétences linguistiques et culturelles est favorisée à travers cette section. Le français, l'allemand et l'anglais sont traités de manière approfondie et une autre langue est abordée, le latin. De plus, les élèves sont amenés à développer leur raisonnement scientifique et leurs connaissances dans les mathématiques ainsi

[3] Informations tirées de : http://www.ge.ch/co/doc/brochure_co.pdf.
[4] Cette législation a été modifiée en 2012. L'âge de la scolarité obligatoire est passée de 6 ans à 4 ans.

que dans la physique.

Dans chaque regroupement, les mêmes disciplines principales sont enseignées afin d'acquérir une culture générale commune. L'orientation n'est pas fixe, en effet, les élèves ont la possibilité de passer d'un regroupement à l'autre grâce à un système de passerelles. Ainsi, ils peuvent se réorienter ou éviter un redoublement.

Le cycle d'orientation adapte son enseignement à la diversité des acquis et des capacités des élèves terminant le primaire et exploite au mieux les aptitudes des élèves. Le collège prépare également les élèves à la vie en société en leur enseignant leurs droits et devoirs civiques. A travers l'école, ils développent la communication et leur sens des responsabilités. Tous ces apprentissages permettent à l'élève d'apprendre à vivre en collectivité.

Selon le règlement du cycle d'orientation du 9 juin 2010 (RCO),

« **Art. 1 Objectifs généraux :**
[2] Il dispense un enseignement de culture générale et vise à développer l'ouverture d'esprit, la faculté de discernement, l'autonomie, la solidarité, toutes compétences qui contribuent à l'éducation citoyenne. A l'articulation entre l'école primaire et le degré secondaire II, il assure un équilibre dans le développement des différentes aptitudes (intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques) des adolescentes et des adolescents, qui leur permet de trouver du sens dans leurs apprentissages et leur donne progressivement les éléments de choix pour leur parcours de formation.»

Actuellement, Genève comporte vingt cycles d'orientation répartis dans tout le canton, accueillant plus de treize milles élèves âgés de douze à seize ans[5].

[5] Présentation PowerPoint CS 2011

5 Emergence de la fonction de conseiller social

Afin de mieux comprendre le rôle d'un conseiller social aujourd'hui, il est important de se pencher sur ses origines. C'est pourquoi, dans ce chapitre, nous allons aborder la création de la fonction de conseiller social. Nous nous sommes principalement basées sur des anciens documents se trouvant dans les archives de la direction générale du cycle d’orientation, stockées dans le collège de Coudriers.

5.1 Création de la fonction

Il faut savoir que la fonction de conseiller social n'a pas été introduite à la création des cycles d'orientation. En effet, les travailleurs sociaux sont restés longtemps à l’écart des questions scolaires. Tel n’était pas l’objectif de leur travail. Toutefois, de 1962 à 1965, il a été observé que les enseignants sont parfois dépassés par divers problèmes sociaux rencontrés par les élèves tels que : des problèmes psychosociaux, d’intégration ou encore de comportement des élèves. Genève est confronté à des enfants venant de milieux défavorisés. L’auteur Walo Hutmacher le souligne dans ses recherches, il précise qu’il existe encore cette difficulté dans les années 1990 : « *(…) il y aurait notamment plus d’élèves de milieux défavorisés dans les écoles primaires genevoises. Il y aurait aussi de plus en plus d’enfants très difficiles dans les classes ordinaires (…).* » (Hutmacher, 1993, p. 44).

De plus, la visibilité accrue de l’échec scolaire s’impose comme un problème social. En effet, certains travaux de sociologie mettent en avant la forte corrélation entre l’origine sociale et le destin scolaire. Il se joue ainsi un élargissement de la définition de la scolarisation. Cette dernière a désormais besoin de relais et ne peut plus revendiquer le monopole de l’action pédagogique. C’est dans ce contexte que des acteurs nouveaux, n’appartenant pas à l’institution scolaire vont être amenés à penser qu’ils peuvent aussi jouer un rôle et intervenir de manière pertinente auprès des enfants en difficultés.

Les enseignants ne pouvaient pas toujours gérer ces éléments seuls. Afin d'aider les jeunes et leurs familles à résoudre certains de leurs problèmes, il était nécessaire de mettre en place une prise en charge plus structurée. Celle-ci pouvait également être utile pour détecter et prévenir l’apparition de nouvelles difficultés. Il manquait un acteur qui se focalisait sur le bien-être de l'élève et son environnement ainsi qu'un professionnel pour faire le lien entre l'école et les services sociaux. Selon les recherches de Walo Hutmacher : « *L’enquête montrait en effet que le retard scolaire était d’autant plus fréquent et grave que les élèves sortaient de milieux*

économiquement, socialement et culturellement plus défavorisés. » (Hutmacher, 1993, p. 17).

Le cycle d'orientation entre alors en contact avec le SPDJ (ancien nom du Service de Protection des Mineurs). Suite à une collaboration étroite entre ces deux secteurs, les professionnels ont déduit que le cycle d'orientation était un lieu favorable pour une forme d'action préventive ainsi que pour un dépistage des troubles d'origine sociale.

La fonction de conseiller social est alors créée dans les cycles d'orientation en 1965. Comme nous avons pu le lire dans le diplôme de Klaus Engler : « *le conseiller social est une création récente, spontanée, non prévue dans les structures initiales du Cycles d'orientation. Sa naissance est presque due à un hasard qui a mis en contact une personne du C.O. avec une autre du Service de Protection de la Jeunesse. A ce premier contact d'autres ont suivi qui ont abouti à une collaboration permanente puis à la création de ce nouveau poste.* » (Engler, 1968, p. 53).

5.2 Le conseiller social en 1965

La première mission du conseiller social est : *« (…) amener l'élève qui lui est confié à accepter pleinement les lois fondamentales de la société dont il doit devenir un membre actif et à part entière* » (Rapport d'activité 1967/1968 – Service social, 1968, p. 3).

Le conseiller social est rattaché à l'école. Ainsi, la direction de l'école délimite le cadre de travail d'un conseiller social et elle peut exiger l'étude de certain cas. Néanmoins, le professionnel travaille également en étroite collaboration avec la directrice du Service de Protection de la Jeunesse. Ensemble, ils cherchent les moyens d'action les plus efficaces pour satisfaire les exigences de l'école.

Les premiers conseillers sociaux sont appelés des « assistants sociaux » (Rapport d'activité 1968/1969 – Service social p. 6). Ils sont des éducateurs ou des assistants sociaux de formation et sont affectés aux collèges de Pinchat, de Budé, du Marais, de Cayla et deux pour le cycle d'orientation de l'Aubépine. Au collège du Renard, les enseignants avaient des difficultés sur le plan éducatif, dues à des problèmes socio-économiques. La présence d'un conseiller social dans ce cycle d'orientation était importante. Le nombre de conseillers sociaux engagés n'augmentant pas, celui assigné au collège de Budé est transféré au cycle d'orientation du Renard l'année suivante**.** Les conseillers sociaux souhaitent que l'équipe augmente de deux, voire trois travailleurs sociaux par année jusqu'à atteindre le nombre voulu.

5.3 Rôle d'un conseiller social à sa création

Lors de la création de cette fonction, le rôle principal d'un conseiller social est de prendre en charge diverses situations et de faire la liaison entre le cycle d'orientation et l'extérieur ; c'est-à-dire, les milieux naturels de l'élève ainsi que les services sociaux. A l'époque, le cadre de cette fonction n'est pas encore clairement défini, il n'existe pas de formation spécifique et aucun cahier des charges n'est encore établi à la création de ce nouveau poste. Les conditions de travail ne sont alors pas optimales et les professionnels doivent se battre pour faire leur place au sein de leur collège. « *Des assistants sociaux et éducateurs qui essaient de leur mieux et avec leurs moyens d'agir sur des individus pour leur permettre de s'épanouir le plus harmonieusement et le plus complètement possible*. » (Engler, 1968, p. 95).

La fonction permet donc non seulement au nouvel arrivant de se situer dans une équipe, mais également aux autres acteurs de comprendre la place que celui-ci aura au sein de l'institution. Les auteurs Jacobson et Monello définissent la notion de fonction de la manière suivante : « *c'est l'ensemble des opérations qui définissent une place prévue dans l'institution. La fonction fait référence à une compétence. (...) La fonction est souvent rattachée à la profession, donc à la formation. (...) En réalité, les fonctions ne diffèrent que par la combinaison différente des opérations qui les composent*. » (Jacobson, Monello, 1970, pp. 79-80).

Une fonction est censée être « *fixe* » et « *durable* »[6]. Lors de l'arrivée d'un nouvel acteur dans une institution, les autres professionnels doivent donc connaître sa fonction. Néanmoins, dans le cas des conseillers sociaux, celle-ci n'a pas été définie clairement au sein du cycle d'orientation. Alors, comment ce nouveau professionnel pouvait-il expliquer sa présence à ses partenaires ? Nous pouvons noter la première difficulté des conseillers sociaux assumant une fonction mal définie. Nous nous demandons alors si les conseillers sociaux auraient eu plus de facilité à s'intégrer au sein des collèges si leur place avait été plus réfléchie avant l'entrée en fonction de cette nouvelle profession.

L'ouvrage de Jacobson et Monello nous aide à comprendre ce décalage. Ils précisent que si l'institution n'a pas identifié toutes les attentes du nouveau poste et que la fonction est mal définie, c'est au nouvel arrivant de préciser lui-même son poste. Dans ce cas, il apparaît alors un sentiment d'incertitude de la part de ce nouvel acteur mais également au niveau de l'institution qui l'accueille. Il est difficile pour le professionnel de défendre sa place s'il n'a pas toutes les clefs en main pour expliquer sa présence dans le lieu. « *L'incertitude est aussi bien dans l'institution que dans l'esprit du nouvel embauché. Il y a là un manque d'analyse préalable des besoins. Cela ne peut que favoriser les fuites, les refus ou les déviations des*

[6] Jacobson, Monello, (1970), pp. 84-85.

opérations d'un travail dont on n'est pas sûr à l'avance qu'il est utile, qu'il correspond à un besoin. » (Jacobson, Monello, (1970), p. 85).

5.4 Méthodes de travail

5.4.1 La prévention

En 1968, les conseillers sociaux désiraient développer plusieurs champs d'intervention tels que l'absentéisme scolaire, les drogues et les délits de mœurs. Ces sujets sont de plus en plus au sujet du jour. Il convient donc de les aborder dans les écoles afin d'anticiper ces problèmes importants. Les formes et méthodes de travail en rapport avec la prévention sociale prennent alors une grande importance dans la manière de travailler des conseillers sociaux car les professionnels veulent réfléchir à des moyens d'action garantissant un maximum d'efficacité (Rapport d'activité 1968/1969 – Service social, 1969, p. 33).

5.4.2 Le travail de groupe

Selon le rapport d'activité 1968/1969 : « *(...) la majeure partie du travail d'un conseiller social reste la prise en charge individuelle d'élèves et de familles en difficulté.* » (Rapport d'activité 1968/1969 – Service social, p. 11). Le professionnel utilise beaucoup l'entretien dans sa méthode de travail. Il commence à s'intéresser au travail de groupe et souhaitent approfondir ces possibilités d'action socio-éducative sur un groupe, afin d'acquérir de nouvelles techniques de travail. « *(…) l'action sur un individu par ou à travers le groupe nous révèle encore chaque jour de nouveaux aspects et nous donne l'espoir de pouvoir résoudre des problèmes psycho-sociaux qui nous ont échappés jusqu'ici.* » (Résumé du rapport d'activité 1968/1969 : Klaus Engler, 1969, p. 4). Les techniques de groupe sont de plus en plus utilisées par les professionnels. En effet, ils ont pu observer que les élèves peuvent progresser et s'épanouir à travers des expériences collectives. Par la suite, cette nouvelle méthode de travail sur un groupe sera très utilisée par les conseillers sociaux.

5.4.3 Centre de loisirs

Quelques années d'expérience ont pu démontrer l'importance des loisirs dans l'action socio-éducative. Un élève peu scolaire ou présentant des carences affectives pourra s'épanouir et se sentir valorisé à travers un loisir. A la suite de ce constat, les conseillers sociaux décident d'utiliser les loisirs comme instrument de travail. Ils prennent contact avec les divers centres de loisirs et mettent en place une collaboration étroite avec ces services sociaux.

5.4.4 Le chef de groupe

Un total de six conseillers sociaux travaillent sous la direction d'un responsable de groupe ainsi que la direction du cycle d'orientation dans lequel ils exercent. « *(…) le conseiller social dépendant donc à la fois du chef de groupe et des directeurs de collèges.* » (Rapport sur le service social au cycle d'orientation, 1972, p. 1).

Klaus Engler est le premier responsable du groupe des conseillers sociaux. Installé dans le collège de l'Aubépine, il assume différentes tâches en plus de son rôle de conseiller social, tel que l'animation du groupe des conseillers sociaux. La liaison avec les services sociaux et le responsable des conseillers d'orientation scolaire est prise en charge par le responsable de groupe. Il est également l'interlocuteur de la direction générale pour tous les problèmes concernant les conseillers sociaux et il est en charge de l'engagement de nouveaux collaborateurs ainsi que leurs affectations. De plus, il doit être au courant de tous les cas importants pris en charge par les conseillers sociaux et tous les documents en lien avec cette fonction sont centralisés par le responsable de groupe. Il assume également un rôle sur le plan administratif ainsi que sur le plan technique.

Nous avons soulevé, ci-dessus, les principales tâches accomplies par le responsable de groupe afin d'avoir un aperçu global de ce poste. Nous ne les avons évidemment pas toutes citées. Néanmoins, il est intéressant d'observer l'intensité du travail d'un chef de groupe. Il est non seulement responsable du groupe des conseillers sociaux, mais il représente également la direction générale auprès des services sociaux ainsi que les services sociaux auprès des conseillers sociaux. Il doit également assumer d'innombrables tâches administratives et reste à la disposition des cycles d'orientation qui n'ont pas de conseiller social attitré à leur collège. Nous pouvons remarquer que le responsable de groupe a un travail conséquent et varié.

5.4.5 Le conseil de groupe

Dès la création de cette fonction, un « conseil restreint » hebdomadaire est mis en place. Celui-ci réunit tous les conseillers sociaux afin de coordonner leur travail. (Rapport d'activité 1968/1969 – Service social, 1969, p. 10) *« (...) tout le monde ressent le besoin de se réunir en groupe homogène pour pouvoir échanger sur des problèmes communs. (...) ce besoin d'échanger entre personnes ayant les mêmes préoccupations professionnelles s'est fait sentir de plus en plus au cours de cette année.* » (Rapport d'activité 1968/1969 : Klaus Engler, 1969, p. 14). L'équipe se réunit une fois par semaine pour une durée de quatre heures. Les principaux thèmes abordés sont la collaboration avec les services sociaux, la structure et les buts de l'équipe des conseillers sociaux ainsi que les diverses situations rencontrées. Ces moments d'échanges sont riches car un conseiller social se retrouve souvent seule dans son collège.

5.5 Les difficultés rencontrées

5.5.1 La place du conseiller social dans une école

En 1971, six conseillers sociaux, dont le chef de groupe, donnent leur démission car ils ne sont pas contents du travail. Lors de l'entretien avec l'une des conseillères sociales que nous avons interrogée, celle-ci a précisé que la difficulté majeure pour les premiers conseillers sociaux a été de trouver leur place : « *il y avait peu de documents à l'époque. Pas de cahier des charges. Alors il y a eu la venue des AS qui se demandaient ce qu'ils faisaient là, les enseignants les prenaient comme des intrus, il y a eu un ras le bol d'une grande partie des CS qui ont démissionné* »; « *Il a fallu chercher le travail et créer la fonction, créer le cahier des charges et dire pourquoi on est là* ». (Propos d'une conseillère sociale, communication personnelle, 24 janvier 2012). Il est alors temps de faire un bilan afin de comprendre les raisons de ces insatisfactions. Une expertise est demandée par le Département de l'Instruction Publique et il en ressort qu'il y a un grand décalage entre leur idéal professionnel et leurs possibilités d'action réelles.

5.5.2 L'intégration

Les premiers professionnels ont eu des difficultés à s'intégrer dans leur cycle d'orientation. Il faut compter plusieurs années pour se faire une place au sein de l'équipe pluridisciplinaire. L'expérience de chacun a démontré que participer à la vie du collège facilite et accélère cette intégration. Il est conseillé d'organiser des activités collectives pour les élèves, d'être présent aux réunions de parents, aux classes de neige et assister aux rencontres des membres pluridisciplinaires du collège pour faciliter l'intégration du conseiller social dans le cycle d'orientation. « *Le conseiller social doit être intégré à cent pour cent dans un collège pour que son action soit réellement efficace. Seule une présence régulière à la salle des maîtres et la participation à tous les conseils de classe et de section lui permettent de connaître réellement la vie du collège et d'établir une relation de confiance avec le corps enseignant.* » (Rapport d'activité 1968/1969 : Klaus Engler, 1969, p. 4). Un travail sur deux collèges n'est alors pas une bonne idée.

Le conseiller social est présent pour tous les acteurs de l'école : la direction, les enseignants, les élèves, les services sociaux privés et officiels. Il a finalement été sollicité pour des tâches en dehors de son domaine et il a dû se repositionner constamment. « *La présence à plein temps d'un conseiller social incite parfois les maîtres à se décharger trop rapidement d'un cas, sans que l'intervention d'un conseiller soit réellement nécessaire. Nous avons pu constater que les collèges sans conseiller social attitré ne font appel à un conseiller que lorsque son intervention*

s'avère vraiment nécessaire et le « tri » se fait ainsi plus judicieusement. » (Rapport d'activité 1970-1971, analyse de la situation, Bilan final, 1971, p. 7).

En effet, il n'est pas évident de travailler avec des partenaires sans qu'il y ait eu un accord préalable sur ce que peut offrir le professionnel mais également ce qu'attend le collège d'un travailleur social. « *Le conseiller social s'est voulu « à la disposition de… ». Il s'en est suivi qu'il avait sa place partout et nulle part.* » (Rapport sur le service social au cycle d'orientation, 1972, p. 5).

« *Le conseiller social n'est pas un interventionniste, il n'est pas le bras droit d'une direction de collège ; son rôle n'est pas de décharger des maîtres surchargés ni de faire le jeu des élèves. Le conseiller social doit être reconnu comme étant l'un de ceux qui ont pour tâche d'harmoniser les relations humaines, de faciliter la communication entre les personnes, de mettre en confiance les parents par rapport à l'école et de valoriser les plus défavorisés.* » (Rapport d'activité 1970-1971, analyse de la situation, Bilan final, 1971, p. 14).

Nous pouvons également parler d'une « double contrainte » comme l'explique l'auteur Romuald Bodin. Celui-ci la décrit pour les éducateurs spécialisés mais nous retrouvons également cette difficulté chez les conseillers sociaux : « *d'autres éléments de cet ethos renvoient à la singularité de l'histoire de ce groupe de professionnel. Les centres de formation à l'éducation spécialisée furent en effet dès le départ confrontés à une double contrainte contradictoire. Dès les années 1950, les pionniers de l'éducation spécialisée et leurs porte-parole ont cherché à rompre avec l'image du simple bénévolat, afin d'accéder à une identité de professionnel et de technicien de la relation socio-éducative, ayant acquis, par le biais d'enseignements dignes de ce nom, des savoirs spécifiques. Mais dans le même temps, toute l'histoire de l'éducation spécialisée la pousse à s'opposer à ce qui renvoie à l'école et à entretenir avec elle un double rapport : d'une part, une forme de complémentarité fonctionnelle, puisqu'elle a en partie la mission de se charger des cas qui lui échappent, soit parce qu'il ne peuvent pas y entrer, soi parce qu'ils sont rejetés par elle ; et, d'autre part, une véritable opposition puisque cette éducation spécialisée se présente dès lors comme capable de faire ce que l'école est incapable de faire, parce qu'elle serait « aveugle et sclérosée » »*. (Bodin, 2009, p. 82). En effet, le conseiller social a un rapport ambivalent avec l'école. Le travail social n'est plus du simple bénévolat mais bien une profession. Nous pouvons donc noter un double rapport, car les conseillers sociaux se rapprochent des divers acteurs de l'établissement. Ils sont complémentaires mais veulent se différencier et disent pouvoir réussir là ou l'école a échoué. Une certaine tension peut alors être ressentie de par cette ambivalence.

5.5.3 La méfiance

Le cycle d’orientation dispose de plusieurs groupes d’acteurs rattachés au domaine de la santé et du social. Ces professionnels sont les suivants :

- les infirmiers-ères
- les psychologues
- les conseillers-ères en orientation scolaire et professionnelle

La fonction de conseiller social étant nouvelle dans les années 1960, sa place au sein du collège est floue. Personne ne sait vraiment quelle est son implication. Elle a donc été grandement critiquée car les conseillers sociaux travaillent en solitaire et leur rôle est souvent incompris par les acteurs environnants du cycle d’orientation.

Les partenaires de l'école sont méfiants de l'arrivée de ce poste. Les professionnels craignent être touchés dans leur prérogative. Ils ne comprennent pas la place d’un travailleur social dans un milieu scolaire. Les conseillers sociaux, eux-mêmes, ont parfois des difficultés à trouver le sens de leur présence dans un cycle d'orientation. « *Dans cette phase expérimentale, le conseiller social du cycle d’Orientation se situe évidemment encore fort mal par rapport aux diverses personnes et services sociaux ou médico-sociaux qui sont appelés à collaborer avec lui* ». (Lettre à l’intention de M. R. Hari, Directeur général du Cycle d’Orientation : août 1966, auteur inconnu).

Il est vrai que le travail est similaire à celui d'une infirmière ou d'un psychologue et cela peut porter à confusion. Il manque un cadre précis qui définit le rôle ainsi que les limites d'intervention de chacun. Qui fait quoi et quand ? La plupart des cycles d’orientation sont déjà dotés d'une équipe psycho-médico-sociale. Le rôle d’un conseiller social n’étant pas clairement défini, il est compréhensible que les autres professionnels puissent vivre cette nouvelle venue comme une concurrence et qu’elle ne soit pas appréciée. Comme nous pouvons le lire dans le document « Collaborations à l'intérieur du cycle d'orientation » : « *Les psychologues n’ayant pas été consultés, ne pouvaient ressentir l'arrivée des CS que comme une atteinte à leur fonction* » (Butinof, Corbat, Del Ponte, 1994, p. 3). Il faudra plusieurs années pour que chaque acteur trouve sa place et que la délimitation des champs d’action de chacun soit mise en place.

5.5.4 Le recrutement

En ce qui concerne le recrutement de nouveaux conseillers sociaux, nous pouvons lire dans le rapport d’activité de 1968-1969 que la tâche a été difficile. Peu de travailleurs sociaux ont été intéressés par cette nouvelle fonction. En effet, cette place de travail avait plusieurs désavantages qu’il fallait prendre en considération et faisaient fuir des candidats potentiels.

Voici quelques points qui sont ressortis du rapport d'activité de 1968-1969 et qui rendaient cette nouvelle fonction peu attrayante :

- **La méfiance :** Elle rend le recrutement de collaborateurs difficile. En effet, cette nouvelle fonction est difficile à définir et elle est souvent critiquée. Il manque une base claire, expliquant le rôle d'un conseiller social.

- **La reconnaissance :** Le fait de devoir sans cesse se battre pour faire sa place, être reconnu. Devoir prouver continuellement aux autres acteurs qu'un conseiller social est utile dans une école.

- **L'inoccupation :** Lors de la phase d'intégration, les professionnels sont confrontés à une période d'inoccupation. C'est-à-dire qu'ils doivent d'abord se faire connaître, gagner la confiance des élèves, parents, professeurs et autres acteurs, avant de pouvoir effectuer un travail de qualité.

- **La solitude :** Le cycle d'orientation est doté d'un conseiller social pour tous ces élèves. Il n'a pas de collègue avec qui il peut analyser le travail et discuter sur des situations difficiles. Il est souvent dans un bureau isolé de l'équipe pluridisciplinaire, en dehors du collège. Les conseillers sociaux ont néanmoins une certaine liberté de manœuvre que n'ont pas les autres professionnels car ils peuvent décider seul de leur manière de travailler.

- **La rétribution :** Selon les propos de certains de nos interviewés, il existe une grande différence de salaire entre un éducateur social travaillant dans une autre institution et un travailleur social accomplissant son activité dans une école.

De plus, les professionnels recherchent des candidats avec une certaine expérience, car l'école ne facilite pas l'intégration d'un nouvel arrivant externe. « *Le conseiller social gagne à avoir une personnalité forte, une expérience antérieure de qualité et une certaine ouverture d'esprit ainsi que de la créativité.* » (Rapport d'activité de 1968-1969, p. 12).

5.5.5 L'évaluation du travail

Il est difficile d'apprécier la « productivité » de cette profession car le conseiller social ne peut pas quantifier son investissement réel. En effet, calculer le nombre d'entretien effectué par le conseiller social sur l'année, ne donne pas une idée sur la qualité de son travail Les calculs ne prennent pas en compte la préparation ainsi que la durée de l'intervention. Le mode de prise en charge peut être sur du court terme

ou du long terme. Les élèves qui participent à un, voire à cinq entretiens, sont comptabilisés comme ceux qui sont suivis sur plusieurs semestres. Néanmoins, les statistiques permettent de refléter la clientèle concernée par le travail des conseillers sociaux, la nature et la gravité des cas ainsi que la fréquence des problèmes rencontrés par les élèves et leurs familles. Suite à l'analyse de ces résultats, le conseiller social peut orienter son action dans le but d'améliorer sa prise en charge.

5.6 Historique

Nous avons effectué une synthèse historique des événements qui nous semblaient les plus marquants afin d'éclaircir le déroulement de la création de cette fonction :

1965 : Collaboration entre un éducateur du service de Protection de la Jeunesse et le collège de l'Aubépine.

1966 : Deux conseillers sociaux intégrés dans les collèges de l'Aubépine et de Cayla.

1967 : Engagement d'un nouveau conseiller social. En mai 1967, la direction de l'enseignement secondaire envoie des directives aux conseillers sociaux

1968 : Cinq conseillers sociaux à plein temps. Les conseillers sociaux établissent eux-mêmes un cahier des charges en mai 1968. Celui-ci est accepté par le cycle d'orientation et la direction de l'enseignement secondaire en octobre 1968.

1969 : Cinq conseillers sociaux répartis dans divers collèges. Un chef de groupe à disposition des collèges qui n'ont pas de conseillers sociaux.

1970 : Huit conseillers sociaux à plein temps répartis dans divers collèges. Le chef de groupe maintient toujours le même poste.

1971 : Démission de six conseillers sociaux qui ne sont pas satisfaits du travail.

1976 : En 1976, un groupe de conseillers sociaux travaille à un nouveau projet de cahier des charges qui n'aboutira pas et le groupe semble évoluer ensuite comme s'il n'en avait jamais eu.

6 La fonction de conseiller social

Les conseillers sociaux sont désormais ancrés dans les cycles d'orientation (CO) du canton de Genève. Pourtant cette fonction est particulière, car elle n'est pas définie comme un métier à part entière. En effet, il n'existe pas de formation de conseiller social comme il en existe pour d'autres professions. C'est pourtant la dénomination qui lui est donnée à l'interne.

La dotation usuelle par cycle est de 1,5 poste de travailleur social. Il existe toutefois des exceptions pour les établissements passés en réseau d'éducation prioritaire (REP), qui eux, compte 1,75 poste dans leur école. Il s'agit de moyens financiers supplémentaires à disposition des établissements scolaires genevois correspondant à certains critères prédéfinis. Ce dispositif a été crée en 2007 dans les écoles primaires avant de s'étendre aux cycles d'orientation en 2011. Nous reviendrons sur ce changement dans un prochain chapitre de ce travail. Ce sont donc actuellement trente-six conseillers sociaux qui sont actifs dans les cycles d'orientation[7].

Chaque conseiller social est hiérarchiquement rattaché au directeur de l'établissement scolaire secondaire dans lequel il travaille. Cette spécificité influe directement sur le travail de chacun. En effet, les attentes envers ces travailleurs sociaux en milieu scolaire divergent parfois d'une école à l'autre. Les conseillers sociaux, malgré un cahier des charges commun, ne sont donc pas soumis au même règlement. Certains seront davantage sollicités sur différents aspects de leur mission alors qu'il sera demandé d'intervenir différemment dans un autre cycle d'orientation.

Les conseillers sociaux ont également un responsable de groupe faisant office de référent pour le poste. Il est le chef et le coordinateur de l'équipe de travailleurs sociaux en milieu scolaire genevois. Le responsable est relié à la direction générale des cycles d'orientation. Il n'intervient que très peu sur le terrain mais est présent pour gérer tous ces travailleurs sociaux disséminés dans les divers établissements secondaires du canton. Chaque semaine, il rencontre tout le groupe de conseillers sociaux afin d'échanger avec eux sur la mission du poste et sur la pratique de chacun.

Lors de notre première rencontre avec M. Frédy Constantin, responsable de groupe des conseillers sociaux, il nous a transmis une définition de la fonction de conseiller social. Celle-ci contient beaucoup d'informations qui aident à comprendre quelles sont les tâches inhérentes à la fonction de conseiller social. Elle permet également de saisir d'emblée la diversité de cette profession.

[7] Chiffres tirés du document « présentation du service CS 2011 »

« Le conseiller ou la conseillère social-e (CS) a suivi une formation de travailleur ou de travailleuse sociale. Intégré-e à l'école, il ou elle participe au dialogue de l'institution dans un souci de prévention et de résolution des problèmes.

Le ou la CS intervient dans une situation à la demande de l'élève, de sa famille, d'un-e maître-sse, de la direction, d'une tierce personne ou d'une autre institution.

Les questions qui lui sont souvent soumises sont variées et la palette d'interventions est très large : problèmes sociaux, scolaires, personnels et familiaux. Chacun-e peut le ou la consulter librement, la discrétion la plus stricte étant garantie par le respect de la déontologie professionnelle et du secret de fonction.

La relation d'aide, dont la qualité d'écoute est un élément indispensable, s'instaure à travers des entretiens et un accompagnement dans le cadre scolaire ainsi qu'au domicile des jeunes, dans la rue ou autres lieux qu'ils fréquentent. Le ou la CS est également présent-e dans le local d'accueil. Il est impliqué dans des animations du collège. »

Définition de conseiller social, Frédy Constantin, 2011

Souhaitant davantage découvrir et saisir les enjeux de cette fonction, nous avons mené l'enquête et sommes allées à la rencontre de plusieurs conseillers sociaux et les avons interrogé sur différents aspects de leur profession. Nous voulions approfondir cette définition et réaliser une étude au plus proche de leur travail réel. Durant ces entretiens, nous abordions dans un premier temps leur travail au quotidien puis les interrogions sur l'émergence ainsi que sur les transformations vécues par la fonction de conseiller social. Nous avons ensuite analysé ces différentes informations pour en ressortir les éléments nous permettant de trouver des pistes de compréhension à nos questionnements sur le rôle de conseiller social au sein d'un cycle d'orientation.

Ces différents éléments vont être traités à la suite de ce chapitre. Nous avons ainsi voulu réaliser une étude de fonction listant et présentant chacun des aspects qui font de ce travail, un métier particulier. Souhaitant rendre notre recherche plus proche de la réalité quotidienne, nous avons puisé nos informations directement auprès des personnes concernées, c'est-à-dire les conseillers sociaux eux-mêmes.

6.1 Textes législatifs

La présence d'un conseiller social dans les cycles d'orientation de Genève est inscrite dans les législations cantonales. Celles-ci légitiment leur présence dans les établissements secondaires et définissent leur champ d'application.

Il faut savoir que dans le premier règlement du cycle d’orientation datant de 1967, les conseillers sociaux n’y sont pas encore mentionnés. Néanmoins, ils sont évoqués dans celui de 1976 à l’article 22 :

Art. 22 Organisation :

Le cycle d’orientation comporte diverses sections permettant l’orientation continue des élèves. (…) En outre, les élèves peuvent bénéficier : (…)

b) d’une assistance médico-sociale qui leur est offerte soit par les conseillers sociaux des collèges, soit par les services spécialisés de l’office de la jeunesse. » (Règlement du cycle d’orientation, 1976, p.7).

Ils sont également cités à l’article 60 :

Art. 60 Relations :

L’école et la famille entretiennent des relations étroites. Le contact est assuré par exemple :

a) par des entretiens individuels, demandés par l’école ou la famille, avec les maîtresses et maîtres de classe, conseillers d’orientation scolaire, conseillers sociaux, conseillers d’orientation professionnelle, doyens, doyennes, directeurs. » (Règlement du cycle d’orientation, 1976, p.18)

La Loi sur l’instruction publique datant de 1940 s’est vue ajouter un article concernant l’aide psychologique et socio-éducative dans les cycles d’orientation seulement en 2001. Ce rajout a subi une modification en 2009 et est entré en vigueur le 1er septembre 2010. Voici l’article de loi présent actuellement dans la loi :

Art. 54B(119) Aide psychologique et socio-éducative[8]

1 *Afin de favoriser la scolarisation de tous les élèves, l'orientation continue est complétée notamment par des aides psychologique et socio-éducative assurées par des professionnels qualifiés dont l'action est coordonnée par la direction générale en collaboration avec l'office de la jeunesse.*

2 *Ces aides contribuent en outre à l'orientation des élèves et à la prévention en matière de difficultés liées à l'adolescence.*

3 *Chaque établissement du cycle d'orientation est doté du nombre de professionnels qualifiés nécessaire à l'accomplissement des tâches d'aide psychologique et socio-éducative liées à l'apprentissage et à l'orientation des élèves.*

[8] http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html

De plus, le Règlement du cycle d'orientation de 2001, détermine plus concrètement la présence des conseillers sociaux dans les écoles secondaires. En effet, il leur est consacré l'article 13, dans le chapitre de l'équipe interdisciplinaire. Ces informations apparaissent aux alinéas 1 et 2 :

Art. 13 Conseiller social, psychologue et infirmière[9]

[1] Dans chaque établissement, l'équipe formée des conseillères et des conseillers sociaux, des psychologues, des psychologues conseillères et conseillers d'orientation scolaire et professionnelle et de l'infirmière ou de l'infirmier collaborent à la mission du cycle d'orientation dans un souci de soutien à la scolarisation, de prévention et d'aide à la prise en charge des élèves en difficulté. L'équipe travaille en lien étroit avec les enseignantes, les enseignants et les membres de la direction.

[2] La conseillère ou le conseiller social intervient à la fois en tant qu'assistant social, éducateur, animateur ou médiateur sur toutes les questions qui lui sont soumises qu'elles soient d'ordre social, scolaire, personnel ou familial.

Ainsi inscrits dans les différentes législations de l'instruction publique, la présence ainsi que la nécessité des conseillers sociaux dans les établissements scolaires secondaires sont démontrées. Dès lors, les autorités inscrivent leur volonté de développer une collaboration entre travail social et milieu scolaire. Les conseillers sociaux obtiennent la légitimisation de leur fonction particulière et discutée à ses débuts.

6.2 Les conseillers sociaux de l'enquête

Lors de notre enquête de terrain, nous avons rencontré huit conseillers sociaux qui nous ont transmis de nombreuses informations sur leur fonction. Nous souhaitons ici entreprendre une présentation de chacun d'eux. Nous avons cherché à explorer leur parcours professionnel ainsi que leurs motivations à exercer cette profession à leur début. Dans un souci d'anonymat, nous utiliserons des noms d'emprunt et aucun lieu ne sera révélé afin de préserver les propos de nos interviewés.

Anna a la soixantaine. Elle s'est tout d'abord formée comme typographe, profession qu'elle a exercé durant quinze ans. Elle a ensuite entrepris une seconde formation d'assistante sociale. A la sortie de ses études, elle a directement commencé à travailler dans un cycle d'orientation. Cela fait donc trente ans qu'elle exerce comme conseillère sociale et travaille à 100%. Anna a intégré un cycle d'orientation un peu par hasard. C'était un domaine qui l'intéressait mais qu'elle ne connaissait absolument pas. Elle s'est vite rendu compte que cette fonction lui convenait et l'intéressait particulièrement.

[9] http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10p27.html

Rémy a soixante ans. Il a fait de hautes études dans un tout autre domaine avant de se former comme animateur socio-culturel. Il n'a toutefois pas tout de suite exercé dans cette profession et s'est consacré à d'autres activités. Il a ensuite commencé à travailler comme conseiller social à 50% parallèlement à un autre emploi hors social pendant neuf ans. Puis, il fonctionna cinq ans dans un service de protection des mineurs. Il travaille désormais à 100% dans deux cycles d'orientation depuis bientôt 10 ans. Il a connu la fonction de conseiller social de par ses activités professionnelles antérieures et cela lui a donné envie de découvrir davantage le travail social dans les écoles.

Jean a la soixantaine. Il a suivi une formation d'éducateur social à l'institut d'études sociales. Il a un parcours professionnel très varié. Il a tout d'abord travaillé dans un foyer pour adolescents avec troubles de la personnalité et du comportement, ensuite avec des adultes dans le cadre d'un foyer. Il a continué son parcours professionnel comme responsable d'un service social communal ainsi que comme responsable thérapeutique à l'Office médico-pédagogique. Jean a commencé à travailler en 1996 comme conseiller social à 100%. Parallèlement à son parcours professionnel, il a suivi des formations de pensée systémique ainsi que de médiation familiale et de réseaux. Après avoir travaillé avec des enfants, des adultes et des adolescents, il a décidé de s'orienter avec cette dernière catégorie. Il souhaitait faire un travail en amont avec cette population et c'était un créneau qu'il avait envie d'exploiter.

Fanny a la trentaine. Elle a suivi une formation en service social à l'institut d'études sociales durant laquelle elle a effectué différents stages, dont un dans un cycle d'orientation. A la fin de ses études, elle a intégré le service du tuteur général pour adultes et y a travaillé près de quatre ans. Elle a ensuite rejoint un cycle d'orientation pour un remplacement d'une année. Enfin, elle a effectué un autre remplacement et travaille désormais à 75% dans un cycle d'orientation. Parallèlement à cela, elle a suivi une formation postgrade en systémique qu'elle a terminée en 2012.

David a la trentaine. Il s'est formé à l'institut d'études sociales comme éducateur social. Durant ses études, il a effectué plusieurs stages qui l'ont ensuite amené à intégré un travail de recherche en milieu pénitencier pour adolescents. Il a ensuite travaillé dans cette structure durant presque neuf ans avant de quitter son poste et d'endosser le rôle de conseiller social à 100%. Il occupe cette fonction depuis maintenant deux ans. Si David a souhaité continuer son parcours professionnel dans un cycle d'orientation, c'est surtout, parce qu'il apprécie énormément travailler avec des adolescents et que ce travail couvre un vaste champ d'interventions.

Lyne a la cinquantaine. Elle a été diplômée en 1991 de l'institut d'études sociales en éducation sociale. Elle a travaillé au service du tuteur général pour les adultes puis a exercé durant dix ans au service de protection des mineurs. Cela fait désormais dix ans qu'elle travaille dans un cycle d'orientation. Elle a découvert la fonction de

conseillère sociale lorsqu'elle travaillait au service de protection des mineurs. Elle collaborait régulièrement avec certains d'entre eux et s'est rapidement intéressée au travail social dans le milieu scolaire. L'adolescence est une période de grands changements, ce qui intéresse beaucoup Lyne. Cet élément a été une grande motivation pour elle, être sur leur terrain de jeu et devoir s'y adapter.

Jérôme a la quarantaine. Il a suivi l'institut d'études sociales en éducation sociale. Il a ensuite travaillé dans le milieu du handicap avant de rejoindre le service de protection des mineurs. Il y a exercé durant huit ans avant de commencer à travailler comme conseiller social. Cela fait désormais près de trois ans qu'il assume cette fonction. Il a tout d'abord commencé son activité à 65% puis a augmenté à 100% suite au passage de son cycle d'orientation dans le dispositif REP[10]. Si Jérôme a décidé de quitter le service de protection des mineurs pour un cycle d'orientation, c'est par envie de changement et de découverte.

Aline a la cinquantaine. Elle a suivi l'institut d'études sociales en orientation service social. En quittant l'école, elle a exercé pendant plus de deux ans dans un foyer pour adolescents. Elle s'est ensuite tournée vers l'hospice général où elle y est restée trois ans. Elle a commencé à travailler à 50% dans un cycle d'orientation et, suite à différents remplacements dans plusieurs cycles, elle a été engagée à 100% en partageant son temps de travail dans deux cycles différents. Cela fait maintenant plus de dix ans qu'elle travaille comme conseillère sociale. Elle a choisi de venir travailler dans un cycle d'orientation, car le travail avec les adolescents l'intéressait particulièrement et elle appréciait la liberté d'intervention sur le terrain.

Comme nous pouvons le constater, le choix des personnes interviewées a été longuement réfléchi. Monsieur Frédy Constantin nous a donné une liste de conseillers sociaux venant de cycles d'orientation divers et il nous a aidées à choisir des personnes selon différents critères. Tout d'abord, nous voulions des professionnels avec des années d'expériences différentes. Nous avons également souhaité inclure une dimension socio-démographique afin de mieux comprendre l'influence qu'a une condition socio-économique, faible ou forte, sur le travail social en milieu scolaire. De plus, nous avons choisi de nous entretenir avec des conseillers sociaux qui ont vécu l'introduction du dispositif du réseau d'enseignement prioritaire dans leur collège.

Nous avons voulu un panel de conseillers sociaux différents, car nous voulions des points de vue d'acteurs ayant des formations et expériences de vie diverses. Nous remarquons d'ailleurs que c'est à travers ces trajectoires professionnelles variées leur rôle s'est construit. Les lieux dans lesquels ils pratiquent peuvent influencer leur manière de travailler. C'est pourquoi il était intéressant pour nous de choisir des

[10] Ce dispositif sera davantage introduit antérieurement dans ce travail.

cycles d'orientation avec des contextes divers. Ainsi, nous pensons avoir récolté des informations plus objectives et des récits de professionnels basés sur du concret.

6.3 Les activités du conseiller social au cycle d'orientation

Lors de nos différentes rencontres avec les conseillers sociaux, nous avons grandement échangé sur une multitude de thématiques propres à leur fonction au quotidien. Ces informations sont le centre de notre travail, car elles nous permettent de nous imprégner du rôle de conseiller social ainsi que de ses différentes facettes. C'est donc, sur les propos récoltés durant nos entretiens que notre enquête sera basée. Nos récits seront grandement alimentés par des citations des conseillers sociaux interrogés. Nous veillerons toutefois à garantir l'anonymat de leurs auteurs et ne révélerons pas leur identité. De par ce procédé, nous espérons amener une vision de la profession de conseiller social au plus proche de la réalité, Nous ne prétendons toutefois pas que notre travail sera entièrement représentatif. Pour cela, il aurait fallu interroger la totalité des travailleurs sociaux présents dans les cycles d'orientation genevois, c'est-à-dire trente-six conseillers sociaux.

En introduction de ce chapitre lié aux conseillers sociaux, nous souhaitons retranscrire la mission du poste dans l'organisation tirée du cahier des charges des conseillers sociaux :

« *Le/la conseiller-ère social-e (CS) offre un service d'écoute et de conseil aux élèves du Cycle d'Orientation (Ci-après le CO) lorsque ceux-ci rencontrent des difficultés scolaires, sociales ou familiales, dans le but de favoriser une meilleure adaptation réciproque des personnes, des familles, des groupes et du milieu social dans lequel les élèves évoluent.*

Il/elle prend en charge sur le plan socio-éducatif des élèves et leur famille et il/elle assure la coordination des interventions nécessaires avec les différents partenaires concernées (parents, enseignants-e-s, conseiller-ère en orientation, psychologue, infirmier-ère, instances sociales extérieures à l'école, etc.).

Il/elle met en œuvre les outils nécessaires pour promouvoir la santé globale, au sens du bien-être physique, psychique et social, prévenir les risques et assurer un encadrement socio-éducatif avec les autres partenaires de l'école. Il intervient tant en individuel que dans le domaine collectif ». (Cahier des charges conseiller-ère social-e CO, 2011, p. 1)

Dès lors, les cadres législatifs et administratifs étant posés, nous allons pouvoir nous consacrer pleinement à analyser cette définition à l'aide des propos récoltés durant nos entretiens et ainsi découvrir le travail prescrit des conseillers sociaux mais également leur travail réel au quotidien.

6.3.1 Tâches et activités des conseillers sociaux dans les cycles d'orientation

Les conseillers sociaux se sont présentés puis, nous leur avons demandé leur définition du travail de conseiller social. Cela n'a pas été sans difficulté au vu du nombre d'activités gérées par ceux-ci. Le terme « vaste » est sans doute celui qui nous a été le plus souvent communiqué. Pour Anna, la profession se résume ainsi : *« je dirais que dans une école, on est un peu ceux qui font tout. Dans le sens que ça touche aussi bien les élèves, les familles, les profs, le quartier. Donc oui, c'est très vaste comme profession* ». Elle continue ainsi : « *notre cahier des charges est énorme. Franchement il y a tout. C'est pour ça que je dis que c'est sans limite* ».

Son collègue, Jean, précise qu'il est difficile de faire une « courte » définition de conseiller social. « *On est des multi-professionnels des métiers du travail social. On est à la fois un éducateur spécialisé, un animateur socioculturel, à la fois médiateur et assistant social. La fonction de conseiller social, c'est vraiment le dénominateur commun de ces quatre métiers* ».

En effet, afin de mieux comprendre les propos de nos interviewés, nous nous sommes penchées davantage sur le cahier des charges des conseillers sociaux. Celui-ci montre la complexité du travail de ces professionnels, car il est extrêmement varié. Nous retranscrivons ici la liste des activités principales qui y figurent à la page deux[11].

Le conseiller social :

- Assure la protection de l'enfant
- Met en place des entretiens individuels, de groupe, de famille
- Réalise des visites, démarches diverses, travail administratif
- Participe aux conseils de classe, d'école, de direction, de synthèse
- Collabore à l'information sociale, scolaire et professionnelle
- Organise ou participe à des animations dans le cadre de l'établissement
- Organise ou participe à des actions de préventions spécifiques
- Met en place des médiations
- Participe aux séances, travaux et formations du groupe des CS
- Collabore activement avec d'autres services
- Evalue les situations sociales et financières

[11] Annexe 3 : Cahier des charges des conseillers sociaux

Ce listing est davantage développé par une liste de tâches que vous pourrez retrouver dans le cahier des charges des conseillers sociaux en annexe 3. Nous allons toutefois développer certains de ces points en fonction des récits récoltés durant nos entretiens dans la suite de notre recherche.

Comme cité ci-dessus, les conseillers sociaux peuvent être considérés comme des mutli-professionnels du travail social. Leur action au quotidien vise tant les jeunes dits « en difficultés » que ceux ne rencontrant aucun obstacle à leur scolarité. Pour cela, bon nombre de cycles d'orientation se sont dotés de lieux d'accueil, gérés de manières différentes en fonction des établissements, pour entretenir ou construire des liens avec les écoliers. « *C'est un lieu de convivialité qu'on a ouvert pour les élèves, ouvert tous les jours (…). Je suis disponible dans ce lieu pour partager une activité avec eux s'ils le souhaitent, juste jouer ou discuter de la pluie ou du beau temps. Jamais je ne vais rentrer en matière sur une situation personnelle. Il y a beaucoup d'élèves qui viennent me voir, car c'est plus facile de venir au local d'accueil et à ce moment on se prend un rendez-vous* » nous informe Jean. Anna complète ses propos : « *notre fonction n'est pas seulement pour les élèves qui dysfonctionnent, elle est aussi là pour tout le monde. Ne serait-ce que pour un petit renseignement. Il n'y a pas que des élèves qui vont mal qui viennent nous voir, il y en a qui viennent seulement nous poser une question par rapport à la suite, aux cours ou à un prof* ».

L'existence de ces lieux de rencontre est un excellent moyen de mettre en place un premier contact, créer un lien avec les élèves. Il permet également aux professionnels de se faire connaître au sein du collège et de promouvoir différentes formes de prévention dans les cycles d'orientation. En effet, et comme cité précédemment dans ce travail, la prévention fut un des axes d'intervention majeurs lors de la création de la fonction de conseiller social. Si désormais, cette dernière s'est étoffée d'un grand nombre d'autres missions, la prévention reste primordiale. « *Travailler au cycle d'orientation comme conseiller social, c'est un travail en amont, de prévention*. » rapporte Jean. En effet, diverses actions sont menées soit au sein même du cycle d'orientation soit conjointement avec d'autres membres du réseau[12]. Ceux-ci rassemblent des thèmes d'actualité telles que la consommation d'alcool, la sexualité ou encore les nouvelles technologies de communication.

Parallèlement à ce travail d'accueil et d'animation, les conseillers sociaux sont un soutien aux enseignants qui rencontrent dans leurs classes des jeunes en difficultés. Au fil de nos rencontres, nous avons pu dénoter une multiplicité de raisons de prise en charge. « *En général, si on vient chez le conseiller social, c'est qu'on a soit une difficulté scolaire, soit une difficulté sociale, soit une difficulté familiale, soit les trois à la fois* », nous explique Rémy.

[12] La notion de travail en réseau sera abordée dans un autre chapitre de ce travail.

Anna précise : « *on a souvent des familles qui sont dysfonctionnantes, c'est-à-dire qui dysfonctionnent vraiment (…). Elles n'ont pas réussi à poser un cadre et ça part en vrille, aussi bien à l'école qu'à l'extérieur. Il ne faut pas accuser les parents, c'est simplement la vie qui fait que quand ils rentrent chez eux le soir, s'occuper des devoirs, mettre le cadre, ça devient très compliqué*. »

Ces situations précaires influent fortement sur le cursus scolaire des écoliers. « *Ces parcours scolaires accidentés, qui sont le résultat à la fois des histoires familiales morcelées, des anticipations familiales des sanctions institutionnelles, des pratiques d'évitement des collégiens comme des pratiques de protection et de prévention des agents de l'institution scolaire, éloignant ainsi à chaque fois un peu plus les collégiens de la vie scolaire et renforcent leurs difficultés dans les apprentissages scolaires comme dans leurs relations avec le système scolaire.* » (Thin, Millet, 2005, p. 293)

Dans certaines situations, « *les élèves peuvent être aussi réfractaires à l'école, très vifs en classe, ne comprenant pas l'enjeu de la scolarité, (…), ayant déficiences scolaires. L'école est plus un lieu de vie qu'un lieu d'études* » communique cette Anna. Elle complète en ajoutant ceci : « *On a aussi pas mal de situations d'absentéisme. Des élèves qui ne viennent pas ou qui gâtent. Je pense que c'est récurrent dans tous les cycles. Là aussi, les parents n'arrivent pas à les faire venir (…). Parce que ça peut tourner en phobie scolaire même si à la base ça n'en est pas une*. »

Nous mettons en relation ces propos avec nos lectures et plus particulièrement avec cette citation : « *En ces temps de débats pédagogiques sur les meilleures manières de « motiver », et par-là de raccrocher, les élèves « décrocheurs » dont il faudrait imputer le « décrochage » ou les ruptures scolaires à un déficit de motivation scolaire, de plaisir d'apprendre ou à l'ennui, il faut redire l'évidence selon laquelle l'école et par conséquent les enseignants héritent dans leur classe d'élèves dont les histoires et les situations sociales débordent largement du domaine scolaire.* » (Thin, Millet, 2005, p. 297)

Effectivement, « *Plusieurs professionnels (…) ont ainsi évoqué l'idée que la tâche éducative qui leur incombe dépasse la mission généralement admise de l'école ; il ne s'agit plus non seulement de transmettre certains savoirs comme la lecture, le calcul, etc., il faut également apprendre aux enfants le savoir-vivre, la discipline, les valeurs, la morale, les règles de comportement que la famille n'inculquerait plus*. » (Dupanloup, 1998, p. 2002).

Comme nous l'avons décrit dans le chapitre de l'émergence de cette fonction, nous avons pu relever le besoin d'une prise en charge plus structurée qui permet de détecter et prévenir des difficultés vécues par des élèves ou leurs familles. Ces

témoignages montrent le besoin d'un professionnel du social dans les collèges. Les enseignants ne peuvent pas faire face à ces situations seuls. Le conseiller social a une formation différente de l'enseignant. Il peut alors apporter son savoir et intervenir auprès des familles. Cette complémentarité est une grande richesse pour l'école.

Si certains jeunes rencontrent des difficultés pour venir à l'école, d'autres se retrouvent en situation de conflit, soit avec leurs camarades soit avec un, voire plusieurs membres du corps enseignant. La gestion de conflits se retrouve régulièrement dans les tâches des conseillers sociaux comme nous l'affirme Jérôme : *« Le conseiller social, c'est quelqu'un qui fait de la gestion des conflits entre les élèves, de la médiation quand les doyens nous signalent des élèves qui sont en conflit. (…) On a une sorte de canevas pour la gestion des conflits qui marche assez bien*. » De plus, David complète ses propos quant à la nature des situations traitées : « *Une de nos particularités, c'est la résolution de conflit, entre les élèves ou parce qu'ils se plaignent de certains enseignants avec qui ça ne va pas, ça monte en symétrie et là on les rencontre aussi pour tenter de désamorcer le conflit* ».

Ces difficultés de collaboration entre écoliers et enseignants sont relevées par les auteurs Daniel Thin et Mathias Millet : « *Elles impliquent le plus souvent des relations conflictuelles entre les collégiens et les agents scolaires (au premier rang desquels les enseignants) qui rendent les situations scolaires encore moins supportables pour les collégiens et conduisent à un rejet réciproque entre ces derniers et les agents scolaires. Elles sont donc un maillon essentiel de l'enchaînement qui conduit aux formes de ruptures scolaires les plus marquées*. » (Thin, Millet, 2005, p. 158).

Dans ces situations, les conseillers sociaux ont un rôle de médiation primordial à jouer. Ils se doivent de trouver un terrain d'entente pour éviter que le jeune se retrouve en difficulté pour la suite de sa scolarité (ou davantage en difficultés, s'il vit déjà une situation particulière).

Forts de toutes ces actions entreprises dans les cycles d'orientation, il est ainsi demandé aux conseillers sociaux de participer à la vie et aux activités de l'établissement. La diversité de l'intervention de ces professionnels ne s'arrête pas aux axes majeurs cités ci-dessus. En effet, certains établissements disposent d'une cuisine, Anna précise : « *on fait tous les jours à manger avec et pour les ados* ». Les conseillers sociaux sont également sollicités pour l'organisation de camps de ski, de voyages d'études, de courses d'école ainsi que de festivités diverses.

Jean nous explique une autre facette de son travail : « *on fait les démarches administratives pour les élèves clandestins, pour qu'ils soient assurés en assurance maladie parce que c'est obligatoire. Il faut donc accueillir les parents, leur faire remplir un formulaire. Je ne m'occupe jamais de leurs soucis financiers, ou alors c'est extrêmement rare. Je peux également faire des recherches de fonds mais j'en*

fais peu. (…) Je m'occupe également de la mise en place de répétiteurs lorsque il y a un besoin de subventions ».

Ce même conseiller social réaffirme son statut au sein du cycle d'orientation : « *nous les conseillers sociaux, on participe vraiment à la vie de l'école et ça c'est assez riche. Du coup, on ne s'occupe pas que des boiteux. (…) Ici, énormément d'élèves, c'est la majorité, vont très bien. On est pas mal sollicité par les professeurs aussi parce qu'ils savent qu'on est souple pour ce genre de choses. Ça fait vraiment partie de la fonction de conseiller social pour moi. C'est l'idée de participer à la vie et au bien-être de l'école. C'est pour ça qu'on voit les gamins aussi, pour qu'ils puissent se sentir le mieux possible* ».

Des propos également tenus par Anna qui officie dans un autre établissement secondaire du canton : « *le rôle, c'est d'être à disposition, c'est évident, des élèves et du personnel du cycle mais c'est aussi de faire le lien dans le cadre du cycle, entre les gens. Je pense que c'est aussi quelque chose d'important, faire que les choses se passent au mieux. C'est une facette du métier qu'on n'a pas forcément de l'extérieur* ».

Les conseillers sociaux collaborent énormément avec d'autres professionnels tant à l'interne qu'à l'extérieur des cycles d'orientation. Il nous paraît important de présenter ces partenaires principaux.

6.3.2 Travail en réseau à l'interne des cycles d'orientation

La collaboration principale des conseillers sociaux reste sans nul doute celle qu'ils entretiennent avec les enseignants. Cet axe de travail sera davantage développé ultérieurement dans ce travail mais nous tenons à souligner sa nécessité afin de garantir la crédibilité de l'intervention des conseillers sociaux. Ces derniers soulignent son importance et aménagent des espaces de rencontres non-formels comme nous le démontre Anna : « *nous avons choisi un local ouvert avec une machine à café, où les profs viennent un peu quand ils veulent ou quand nous ne sommes pas en entretien* ». Jean nous confie même « *que certains enseignants viennent toquer à ma porte pour leurs propres états d'âme, pas forcément parce qu'ils sont en pétard avec un élève (…)* ».

Dans chaque cycle d'orientation, les conseillers sociaux sont intégrés à l'équipe médico-psycho-sociale qui comporte l'infirmier, le psychologue, ainsi que le conseiller en orientation scolaire. Malgré leurs différences de fonction apparentes, ces professionnels sont considérés comme des personnes ressources dans l'établissement pour les conseillers sociaux. Jérôme nous fait d'ailleurs part de son expérience de collaboration : « *on a régulièrement une réunion avec tous les membres de l'équipe médico-psycho-sociale et on expose des situations dans*

lesquelles on a un peu de difficultés. On essaie d'échanger, de se donner des idées, des pistes. La collaboration se passe bien, on est une bonne équipe ».

Les conseillers sociaux sont également membre du conseil de direction élargi. Dans ce conseil sont discutés, chaque semaine, toutes les situations des élèves qui ont des difficultés d'ordre scolaire, familial ou personnel. Toute l'équipe médico-psycho-sociale y est invitée. Ils doivent également participer aux conseils de classe qui se déroulent tous les trois mois. « *Il s'agit de discuter des difficultés scolaires des élèves, de leurs notes et de leur conduite en classe. (…) Nous mettons en commun les informations récoltées afin d'élaborer la prise en charge des élèves concernés* ». (Ney, 2011, p.8)

Les conseillers sociaux sont énormément sollicités par les différents acteurs des cycles d'orientation qui leurs demandent une connaissance ainsi qu'une prise en charge rapide de la situation. « *Au cours des réunions de travail qui leur permettent de mettre en commun les informations dont ils disposent sur les incidents et les affaires en cours, les acteurs administratifs et éducatifs font l'expérience récurrente de leur position inconfortable. Supposés garants de l'ordre scolaire, ils devraient « tout savoir ». Ils s'efforcent d'être d'ailleurs informés parmi les premiers. Ils sont à l'affût de tous les bruits, toutes les rumeurs, toutes les suppositions. Ne pas savoir « ce qui se passe » ou « ce qui s'est passé » est leur hantise. C'est en même temps leur condition. Car ce sont rarement des témoins directs des incidents. Ile ne sont pas, à la différence de l'enseignant, « dans l'action » de la classe. Les « faits et gestes » ne leur sont jamais connus que sous forme de récits, rapportés par différents acteurs mais dont la quantité ne peut remplacer la qualité de la présence*. » (Payet, 1996, p.27)

Il est également important de relever que chaque semaine, le mardi après-midi, les conseillers sociaux se réunissent avec leur responsable de groupe. « *Le responsable « référent métier » du groupe anime, entre autres, cette réunion. Nous abordons différentes problématiques auxquelles nous sommes confrontés dans le cadre du CO. Parfois, des intervenants extérieurs viennent partager leur activité avec le groupe des conseillers sociaux* ». (Ney, 2011, p.7)

Nous pouvons noter que la collaboration à l'intérieur du cycle d'orientation se passe généralement bien. Il n'est pas toujours évident de collaborer avec des acteurs venant de formations et de milieux différents. Cela demande une bonne communication ainsi qu'une connaissance du rôle et des limites d'intervention de chacun. Le conseil de direction rassemble ces différents acteurs dans un même lieu. Ils peuvent alors apprendre à se connaître, présenter leur fonction et avoir une meilleure idée des tâches de chacun dans le cycle d'orientation. Etant les seuls travailleurs sociaux dans l'établissement, les réunions avec les autres conseillers sociaux sont également d'une grande aide. Elles permettent aux professionnels

d'échanger sur leurs pratiques, leurs difficultés et partager des manières de faire afin d'avoir une méthode d'intervention similaire.

En plus de ces collaborations internes aux cycles d'orientation, les conseillers sociaux travaillent étroitement à l'externe avec d'autres professionnels du réseau.

6.3.3 Travail en réseau à l'externe des cycles d'orientation

Tout d'abord, les conseillers sociaux sont très régulièrement amenés à collaborer avec plusieurs services au sein de l'administration de l'Etat de Genève afin d'échanger et d'élaborer des stratégies communes autour de situations d'élèves plus problématiques. Il s'agit des instances suivantes : l'Office de la jeunesse, l'Office médico-pédagogique, l'Office d'orientation et de formation professionnelle, les équipes médico-psycho-sociales des autres cycles d'orientation ainsi que l'hospice général.

D'autres partenaires externes sont également investis dans la mission des conseillers sociaux. Ils sont donc en contact étroit avec les services publics ou semi-publics, les institutions ou associations privées dans le domaine socio-éducatif, psychologique, médical, judiciaire, les maisons de quartier, les travailleurs sociaux hors mur de leur zone d'action. Chacun de ces acteurs sont sollicités en fonction des besoins de chaque situation. Des groupes de travail rassemblant différents acteurs d'une même localité sont actifs afin de réfléchir à diverses actions et à l'amélioration du quotidien des jeunes. Comme le conclut Anna: « *c'est large, les collaborations dans notre travail* ». Jérôme insiste sur l'importance des collaborations, « *en tout cas, je trouve très important de travailler en réseau, on ne peut pas rester cantonnés dans une école. Je pense qu'il faut travailler en réseau quand on est dans une école* », Lyne s'attarde sur la création du réseau : « *c'est toujours en construction les collaborations et c'est toujours à revoir. (…) C'est tout le temps à redire, redéfinir, car la culture de travailler ensemble n'est pas forcément facile* ».

Dans la majorité des cas, la collaboration externe est plutôt positive d'après Lyne, « *les réseaux externes se passent bien. On partage beaucoup d'informations. Après, est-ce qu'il faut toutes les partager ? Je ne sais pas mais avec le réseau de professionnels, les informations circulent pas mal* », souligne l'importance de celle-ci au quotidien : « *ce sont des choses qui se sont élargies au fil des années et c'est pour ça que la charge de travail est de plus en plus importante. Il faut avoir envie de faire ça, travailler en réseau. Il faut avoir envie de faire les choses. On n'a pas des horaires de bureau quand on est dans un cycle, contrairement à ce qu'on pourrait imaginer. On pourrait imaginer des horaires scolaires mais ça dépasse largement ça* ».

Effectivement, le travail en réseau demande une grande implication de la part des conseillers sociaux dans leur intervention. Cela reste toutefois une activité parmi tant d'autres à effectuer dans les cycles d'orientation. La flexibilité de chacun des travailleurs sociaux que nous avons rencontrés durant notre enquête, nous a convaincues de la complexité de cette fonction. Si le cahier des charges des conseillers sociaux est autant fourni, c'est très certainement, dû à leur action aussi vaste et diversifiée que les informations récoltées durant nos entretiens.

6.4 Outils et moyens de l'intervention des conseillers sociaux

Maintenant que nous avons fait le tour des activités effectuées par les conseillers sociaux, nous souhaitons présenter quelles sont leurs méthodes d'intervention auprès des jeunes, de leurs familles ainsi qu'avec les groupes. Pour débuter ce chapitre, nous citerons les propos de Jérôme que nous trouvons pertinents : « un *conseiller social c'est quelqu'un qui a une boîte à outils et qui l'ouvre quand il y a une demande* ».

6.4.1 Autonomie

Dans un premier temps, nous allons approfondir la thématique de l'autonomie, très présente dans la fonction de conseiller social. Nous commencerons par citer le cahier des charges des conseillers sociaux qui clarifie ce sujet.

« *Degré d'autonomie requis et autorisé de manière générale dans l'exercice des activités :*

- *Le conseiller social est autonome et responsable lorsqu'il doit décider des moyens et des techniques à mettre en œuvre dans son travail, sauf, notamment, lorsque l'intervention interfère sur l'organisation de l'établissement et/ou de l'enseignement.*
- *Il juge de l'opportunité et de la façon d'intervenir.*
- *Il agit avec l'accord de l'intéressé, sauf si ce dernier est en danger ; dans ce cas, il en informe la direction de l'école et/ou le chef de groupe.*
- *Il est responsable des contacts établis, de la fiabilité de ses informations et de la tenue de ses dossiers ; il peut être amené à gérer un fonds social.* »

Lorsque nous avons abordé cela avec les conseillers sociaux, tous nous ont confié apprécier cette liberté d'intervention et cela s'entend dans leurs propos : *« Là, encore une fois, tous les cas de figure sont possibles et c'est une grande richesse parce qu'on ne s'enferme pas dans quelque chose, il faut s'ouvrir un peu à tout* » nous transmet Jean. « *Il y a l'appréciation de la situation que moi je peux en avoir* » ou « *c'est un peu moi qui déc*ide » comme nous l'ont également confié Rémy et Jérôme.

L'autonomie des conseillers sociaux est une particularité non négligeable dans la présentation de cette fonction.

Comme nous l'avons déjà mentionné, c'est dans ces moments-là que les réunions hebdomadaires avec les différents collègues prennent toute leur importance. Les conseillers sociaux sont autonomes mais peuvent tout de même se référer, discuter de leur travail avec des membres qui ont la même fonction qu'eux.

6.4.2 Indentification des situations

Lors de nos entretiens, nous avons souhaité connaître comment et par qui étaient déléguées les situations que prennent en charge les conseillers sociaux. Pour cela, ils nous ont expliqué qu'il existe divers canaux de transmission.

« *Les jeunes sont très demandeurs et la direction est très demandeuse aussi. L'équipe de direction nous sollicite beaucoup pour des adolescents. (…) Les profs et les doyens nous demandent aussi tout au long de l'année pour des problèmes de comportement. (…) Il y a des moments très précis, trois fois par année, il y a les conseils. Tous les profs se réunissent avec le doyen et on est invité. On voit les notes de chacun des élèves. On fait ça pour toutes les classes, ça dure une heure par classe donc c'est un gros boulot mais pour nous c'est une grosse porte d'entrée* » nous informe Lyne. Jean nous confirme les propos de sa collègue : « *je reçois ici tous les élèves qui viennent de manière spontanée. Mais il y a aussi un bon paquet qui viennent parce qu'ils sont envoyés par la direction ou par un prof qui m'en a parlé, parce qu'ils se font du souci* » alors que Jérôme nous transmet : « *parfois ce sont les familles qui demandent* ».

De ce point de vue, les conseillers sociaux sont dépendants de leurs collègues. En effet, ils ne sont pas présents dans les classes et ne sont donc pas au « cœur de l'action ». Ils ont besoin de ces moments de transmission tels que les conseils pour se tenir au courant de la vie de l'établissement dans lequel ils exercent. Ils sont donc, en quelque sorte, à disposition des autres collaborateurs des cycles d'orientation qui leur délèguent les situations sur lesquelles ils doivent intervenir.

6.4.3 Entretiens individuels

Les entretiens individuels représentent la majeure partie du travail quotidien des conseillers sociaux. La prise en charge des jeunes se fait de manière autonome et chacun peut organiser comme bon lui semble les suivis dont ils sont responsables. Pour illustrer ces propos, nous proposons de retranscrire quatre témoignages de conseillers sociaux lorsque ceux-ci nous ont expliqué quelles étaient leurs méthodes d'intervention pour les entretiens individuels.

Tout d'abord, Anna nous présente ses méthodes de prise de contact : « *soit il est preneur de quelque chose et on travaille ensemble sur la difficulté qu'il y a et on le voit régulièrement, soit on lui fait une offre, on lui dit d'y réfléchir, « moi je te propose ça et ça comme solution, tu viens me dire si tu prends ». Il y en a qui reviennent et d'autres pas* ». Cette même professionnelle nous explique sa représentation des suivis : « *ça ne veut pas dire qu'on arrive tout faire mais moi je vois ça en cercles. Ça part de l'ado lui-même, comment il se sent en classe, dans sa vie, dans sa famille, dans son quartier. On est là pour les accompagner dans cette phase de leur vie. Les accompagner, ça peut être sous des formes très différentes. Ça peut être des entretiens individuels par rapport à de petites choses ou des grandes qui leur arrivent dans leur classe. Ca peut être par rapport à l'extérieur, tout ce qui est famille, quartier. C'est là que l'on retrouve ces cercles. L'accompagnement, c'est un mot que j'aime bien. L'accueil, l'accompagnement et le suivi* ».

Puis, c'est au tour de Rémy de nous exposer ses outils et rythmes : « *ça arrive qu'une séance par rapport au problème qui se présentait suffise. Ça dépend tellement du problème, de la nature du problème en question et puis de l'adhésion du jeune. Il y a des jeunes qui sont très résistants, très réticents et qui viennent un peu contraints et on sent bien que suivre, ça va être difficile. Alors si vraiment j'estime que ça serait quand même bien, je lui propose un rendez-vous suivant mais assez souvent, il ne va pas y venir. Et puis quand il y a une adhésion du jeune, alors là, selon les cas, c'est vraiment au cas par cas. C'est très difficile de faire des généralités, alors je vais vous dire comment ça se passe. Certains, je les vois une fois par semaine, très régulièrement. Ça m'est arrivé de voir certains élèves pendant les trois années du cycle, une fois par semaine. D'autres de manière peut-être moins intensive qu'une fois par semaine, mais très régulièrement. C'est quand même assez fréquent sur une année, sur deux ans, voire sur trois ans, sur des périodes même plus courtes qu'une année, même plus courte que trois mois. Je les vois très souvent et après c'est de loin en loin. J'ai tous les cas de figure. C'est vraiment de cas en cas. Il n'y a pas de règle là-dessus* ».

Ensuite, Jérôme nous parle de la gestion des suivis avec les élèves : « *c'est moi qui décide la fréquence du suivi mais il faut déjà l'accord de l'élève, car je ne peux pas le contraindre à venir me voir. Mais ça prend du temps. C'est pour ça que je donne un rendez-vous, j'essaie d'en donner un deuxième. Je ne fais jamais quelque chose dans le dos d'un élève. Il faut essayer d'être le maximum dans la collaboration, travailler avec. Je donne un petit carton, je regarde si ce n'est pas sur le temps d'une branche où il est faible ou qu'il n'ait pas d'épreuves agendées. Il faut faire gaffe, certains élèves peuvent être très forts pour venir chez le conseiller pour éviter une épreuve* ».

Enfin, Jean nous fait une présentation très complète de ses propres stratégies de prise en charge : « *quand je reçois un élève, je perçois toujours s'il n'a pas envie d'être là. Je lui dis « écoute, on est là et moi j'ai besoin d'une chose, c'est de comprendre un petit peu ce qu'il se passe pour toi. » Je ne parle pas de lui, je parle de moi et pour que je puisse comprendre, il me faut trois entretiens. Ça c'est la règle et au bout de trois entretiens, on fait le point ensemble pour savoir si on a besoin de se voir encore, à quel rythme et pourquoi. Je le fais de manière pratiquement systématique et je trouve que c'est bien. Effectivement, il me faut ce temps-là pour me dire que je pourrais proposer telle chose, etc. (…) Ce n'est pas l'idée du tout faire mais l'idée est de répondre à des demandes spécifiques et des moments donnés. C'est vrai que ça ne débouche pas forcément sur un suivi. Je peux voir trois fois un élève qu'un professeur m'a envoyé parce qu'il se faisait beaucoup de soucis et j'estime que finalement ça ne va pas si mal. Alors, je ne les lâche pas non plus comme ça dans la nature, je leur dis qu'on peut se refaire un signe, enfin « je te fais un signe dans trois mois » et je prends comme prétexte la fin de période de notes et je regarde ses notes. C'est tout de suite des petits indicateurs pour plein de choses et à ce moment-là, ils reviennent et on fait le point. Il y en a quelques-uns que je ne revois pas du tout et d'autres que je vois une fois par semaine sur toute l'année. En règle générale, je ne vois pas un élève plus d'une fois par semaine. Ça peut arriver en période de grosses crises mais c'est très rare. Il y en a quelques-uns que je pourrais voir tous les jours dix minutes mais c'est dans les situations particulières* ».

Ces différents témoignages attestent des méthodes de prise en charge très diverses des conseillers sociaux. Chacun, en fonction de ses envies, de son caractère et de ses affinités peut investir et personnaliser sa mission. Ils peuvent donc orienter leur intervention dans les directions qui les intéressent et qu'ils apprécient davantage. L'objectif final reste néanmoins toujours le même malgré les méthodes d'intervention différentes, il s'agit du bien-être de l'élève.

Afin de créer une relation de confiance avec les élèves, les conseillers sociaux les informe que les informations qui leur seront transmises sont confidentielles et qu'elles ne seront partagées qu'en partie avec certains collaborateurs dans un but de compréhension de la situation. Nous relatons ici les propos d'Anna à ce sujet : « *on a des partages d'informations avec les psychologues et les infirmières. On a ce que l'on appelle des secrets partagés, c'est-à-dire que le directeur a le droit d'être informé de ce qui se passe. C'est lui le responsable du cycle et avec les doyens et on dit ce qui est nécessaire. On fait le choix de dire ce qui est important ou pas. C'est surtout ça. Pour les enseignants, c'est la même chose. Ils n'ont pas à savoir ce qui se passe dans la vie intime des gens. On dit ce qui est nécessaire à la bonne compréhension d'une situation d'un élève. C'est basé sur des relations de confiance quand même, mais on fait un choix en fonction de qui est en face de nous. Et on rappelle qu'on est dans des secrets partagés et que les enseignants ont aussi le secret de fonction, les*

choses ne peuvent pas sortir. Dans l'ensemble, ça se passe bien. Il n'y a pas trop de problèmes à ce propos. Mais on dit aux élèves que ce qui se dit dans notre bureau y reste, surtout concernant les choses intimes. Si je prends un exemple tout bête : les filles qu'on envoie au planning familial, il n'y a que nous qui sommes au courant. On leur fait une excuse et elles sont chez nous lorsqu'elles vont à leur rendez-vous. Je veux dire que ce ne sont pas des choses qui sont abordées ailleurs. C'est leur vie privée ».

6.4.4 Intervention auprès des familles

Qui dit travail avec les élèves, dit très souvent collaboration avec les familles. Nous avons à nouveau tenu à entendre les conseillers sociaux sur cet axe de leur activité. En effet, nous étions très intéressées de connaître leurs techniques de travail avec le cercle familial des élèves. Cela leur permet d'ouvrir davantage leur champ d'intervention et d'impliquer les parents dans la résolution de le problématiques de leur enfant.

Commençons avec Rémy qui résume clairement sa collaboration avec les parents des jeunes qu'il rencontre : « *alors c'est souhaitable, si possible, d'avoir d'une manière ou d'une autre une collaboration avec la famille. Mais, ce n'est pas systématique dans la mesure où on voit certains élèves à l'insu de la famille. Ils ne veulent pas que leur famille, leurs parents sachent qu'ils vont voir quelqu'un et du coup, on n'est pas habilité à prendre contact avec la famille. Et puis, il y a certains élèves qui, même si les parents sont au courant, souhaitent que ce soit leur espace privé, surtout si la situation ne demande pas spécialement que la famille soit contactée. Et puis, dans beaucoup de cas, on pense que ce serait bien de pouvoir avoir une discussion, un contact avec les parents. Je dirai que, dans une grande majorité, les jeunes sont d'accord mais parfois ils sont très méfiants, très craintifs par rapport à cette idée et, dans un premier temps ils refusent. Donc, il faut qu'on joue avec cette idée de ne pas contrer l'adolescent pour conserver le lien créé. Même si on a un objectif, il faut pas non plus y aller comme un bulldozer, parce que là, on perdrait l'alliance et on serait contre-productif* ».

Anna affirme que ces collaborations avec les parents se font aisément et qu'elle ne rencontre que très peu de difficultés : « *avec les familles, il n'y a pas trop de problèmes, ou nous les contactons ou eux nous contactent. Quand ils ont besoin de nous, ils viennent assez facilement. Tout comme lorsque nous les convoquons* ».

Pour terminer, Fanny nous contextualise les moments de rencontre avec les parents et nous amène un nouvel élément : « *on rencontre régulièrement les parents en fin de journée, parce que c'est un horaire qui convient bien aux familles. Parfois, on est également amené à nous rendre dans leur famille pour intervenir dans des situations bien spécifiques qui nécessitent un suivi à la maison, en dehors des heures de*

travail ». Les conseillers sociaux doivent donc parfois se rendre à domicile. Cette facette du travail de conseiller social démontre à nouveau la flexibilité dont ils doivent faire preuve.

Au cours de nos discussions, les conseillers sociaux se sont dits plutôt satisfaits de leur collaboration avec les familles. En plus d'être enrichissantes, ces rencontres amènent très souvent des pistes de compréhension des situations difficiles et facilitent l'inclusion les parents dans la résolution du problème.

Toutefois, Rémy a tenu à nous préciser que même si cette collaboration est majoritairement positive, il est parfois très compliqué de commencer un travail avec les familles qui s'opposent clairement à leurs sollicitations : « *on rencontre parfois des familles peu collaborantes ou tout de suite sur la défensive, assez agressives. Des familles qu'on n'arrive pas à joindre, ça arrive de plus en plus d'ailleurs. On n'arrive pas prendre rendez-vous. Les numéros ne sont pas corrects. C'est vrai que maintenant avec la multiplication des télécommunications, on pense que c'est plus facile alors que, pour certains aspects, c'est plus difficile que quand il y avait un numéro fixe. Ce sont des choses qui peuvent arriver. Dernièrement, il m'est arrivé de suivre un jeune dont les parents ne voulaient absolument pas qu'il soit suivi alors on essaie de faire avec* ».

Même si ces situations de confrontation sont minoritaires, les conseillers sociaux doivent apprendre à travailler avec et à définir de nouvelles stratégies d'intervention auprès du jeune et de sa famille. Il ne pourra toutefois pas s'imposer s'il lui est impossible d'entrer en communication avec les parents qui s'opposent catégoriquement à cette collaboration. Il pourra toutefois informer le réseau professionnel et orienter d'autres services adaptés si la situation le nécessite.

6.4.5 Intervention auprès des groupes

Outre les entretiens individuels et les rencontres avec les familles, les conseillers sociaux investissent les cycles d'orientation afin d'intervenir auprès des groupes. Cela peut être de manière tout à fait diverses. Il s'agit en général d'actions de prévention pour lesquelles ils vont dans les classes où ils organisent des activités particulières.

Nous pouvons également inclure les lieux d'accueil qu'animent les conseillers sociaux. Durant ces moments en commun avec plusieurs élèves, ils peuvent entretenir des liens avec certains, aborder des sujets de discussions ciblés ou encore créer une dynamique de groupe positive.

En début de chaque année scolaire, la plupart des conseillers sociaux se rendent dans les classes, ou au contraire convient les élèves dans leurs locaux afin de se

présenter et de les inviter à entrer en contact avec eux s'ils le désirent. Cette intervention auprès des classes se révèle importante pour la première prise de contact avec les nouveaux arrivants ou pour redéfinir leur rôle auprès des « anciens » élèves.

Il arrive également aux conseillers sociaux d'intervenir auprès des groupes pour mener des actions de sensibilisation : « *Là on est sur une quinzaine de gestion de conflits alors on voit toutes les classes de neuvième sur plusieurs heures pour faire une sensibilisation à la gestion de conflits* » comme nous l'explique Lyne. Lors des actions préventives, les conseillers sociaux passent dans les classes afin de parler de drogue, d'alcool, de sexualité ou d'autres sujets. Ce moyen permet également aux professionnels de montrer aux élèves qu'ils sont dans l'établissement et clarifier leur place et leur rôle.

L'intervention des conseillers sociaux auprès des groupes se fait donc de manière spontanée en fonction des demandes et des besoins des autres collaborateurs des cycles d'orientation ainsi que des élèves.

6.4.6 Intervention auprès des jeunes qui ne sont pas preneurs

Comme abordé précédemment, certains élèves refusent toute collaboration et il n'est pas possible pour les conseillers sociaux d'intervenir dans cette situation. Anna nous fait part de ses observations « *on en a aussi qui ne viennent pas. Ils sont envoyés par les profs et ne viennent pas. Ça c'est aussi la réalité* ».

Les conseillers sociaux doivent donc composer avec ces jeunes qui ne sont pas preneurs de leur intervention. Cela peut parfois les déstabiliser comme nous le démontre cette discussion entre Fanny et David que nous avions rencontré durant un entretien commun : « *Ce qui est le plus difficile pour moi en tout cas, c'est ceux qui sont fuyants. On sait qu'il y a une grosse problématique et ils ne sont pas preneurs. Ça nous rend impuissant par moment, c'est une grosse frustration ». « C'est pareil pour ceux qui sont dans la négation de leurs difficultés ». « Dans le déni. Mais en même temps, ils sont en âge aussi où c'est difficile de se confronter à leurs problèmes. Il faut accepter que ce n'est peut-être pas le moment pour eux d'aborder certaines problématiques ». « C'est vrai que l'âge peut être une difficulté, car en même temps c'est un âge génial. Ils sont plein de vigueur, très dynamiques, etc. J'ai travaillé avec des jeunes un peu plus âgés, les quinze dix-huit ans, c'était un peu plus facile de les amener à réfléchir sur eux-mêmes. Ils étaient plus ouverts à la discussion, à se remettre en question. Parfois entre douze et quatorze ans, on n'est pas encore trop habitué à faire ça. C'est un élément qu'il faut prendre en compte quand on a des entretiens avec eux ». « Ils sont souvent aussi pris dans des conflits de loyauté. Il y a beaucoup maintenant de familles monoparentales. Le fait de venir nous voir les met dans une situation inconfortable. Or, ils le sont déjà à la maison et*

ça peut leur rappeler certaines choses. Il y a aussi l'image qu'ils se font de venir voir un adulte qui fait partie de l'équipe médico-sociale au sein du cycle. Ce n'est pas évident pour eux, car ils se sentent stigmatisés et exposés par le regard des autres. Et à cet âge-là, c'est vachement important le regard des autres, leur image ».

Cela démontre qu'il n'est pas aisé d'intervenir auprès d'une population d'adolescents. Tous ne sont pas prêts ou n'ont pas envie de rencontrer un travailleur social. En effet, une telle démarche peut être mal vécue par certains élèves pour qui la notion de travail social peut être connotée négativement, qui nient, selon le point de vue de certains acteurs, leur besoin de soutien.

Nous remarquons ainsi que les conseillers sociaux sont confrontés à une difficulté majeure. Ils ne peuvent collaborer avec des jeunes qui refusent toute intervention. Pour éviter cela, nous pensons qu'il est impératif pour les conseillers sociaux de se rendre visibles, ainsi que de faire connaître leur rôle par tous les élèves des cycles d'orientation. Les diverses activités proposées ainsi que leur présence dans un local d'accueil, « banalise » leur présence et leur action et instaure ainsi une représentation positive à leur égard. Nous sommes persuadées qu'en optant pour une telle posture professionnelle, certains jeunes sont plus aptes à franchir la barrière qui les empêcherait d'exposer leurs difficultés à des travailleurs sociaux.

6.5 Evolution et adaptation de la fonction de conseiller social

Lorsque nous avons débuté notre travail de recherche, nous souhaitions orienter une partie de nos entretiens pour vérifier si la fonction de conseiller social avait évolué depuis sa création. Nous émettions l'hypothèse que les problématiques rencontrées n'étaient plus les mêmes et qu'il avait fallu réorienter l'intervention des conseillers sociaux dans les cycles d'orientation. En effet, il nous paraissait important de comprendre comment et pour quelles raisons la mission de ces travailleurs sociaux s'était adaptée au fil du temps.

Ainsi, nous avons profité d'interviewer davantage les conseillers sociaux étant en fonction depuis de nombreuses années afin de confronter leurs propos à nos idées. Celles-ci se sont vite confirmées comme nous l'a transmis Anna: « *ça fait trente ans que je suis ici et je trouve qu'elle a beaucoup évolué* ». Nous vous proposons le retour de nos entretiens à ce sujet.

6.5.1 Augmentation du nombre de situations

Dans un premier temps, nous avons tenu à savoir si les conseillers sociaux en poste avaient remarqué une augmentation du nombre de situations à traiter ou si cela restait stable depuis le début de leur entrée en fonction.

Pour la totalité des professionnels interrogés, ceci s'est révélé être une de leur première observation quant à l'évolution de leur fonction. « *J'ai vraiment vu un crescendo dans le nombre de situations qu'on suit. On est beaucoup plus demandé maintenant qu'il y a dix ans. Il y a dix ans, il y avait des temps, en septembre-octobre il n'y avait pas beaucoup puis, novembre-décembre beaucoup. Je dirais qu'il y avait des vagues et là, en tout cas ici, on est stimulé pratiquement toute l'année maintenant* » nous informe Lyne. Anna nous fait également part de ses remarques quant au plus grand nombre de jeunes dans les écoles, ce qui implique davantage de travail de prise en charge : « *la première difficulté a été le nombre d'élèves qui a augmenté dans certains cycles sans augmentation de poste* ».

Dès lors, face à cet accroissement de situations, nous pouvons nous questionner sur la nature des problématiques des élèves. Dans une société en perpétuelle évolution, nous sommes en mesure d'essayer de comprendre quelles sont les modifications de prise en charge des conseillers sociaux. Nous les avons donc également interrogés à ce sujet.

6.5.2 Modifications de la nature des situations

Les conseillers sociaux nous ont donc transmis leurs observations quant aux situations qu'ils traitent depuis leur début. Cela s'avère intéressant, car si dans le fond tous s'accordent à relever des modifications dans la nature des problématiques des élèves, l'attribution des raisons de ces changements n'est pas similaire pour tout le monde.

Si beaucoup soulèvent des problématiques familiales, d'autres relèvent l'instabilité d'un tissu social devenu précaire, une société changeante ou encore une acquisition de maturité qui se fait plus tardivement chez les élèves.

Ces situations familiales compliquées sont expliquées par plusieurs phénomènes que nous commente Lyne : « *c'est vrai qu'il y a une complexification. Dans les familles, il n'y a pas qu'une seule problématique, il y en a toujours deux ou trois. Les jeunes que je vois régulièrement ont des situations compliquées où il y a souvent plusieurs facteurs. On a beaucoup de parents en dépression et j'ai l'impression que c'est en recrudescence. En plus, les écoles deviennent plus sévères envers les jeunes. Il y a une panique en onzième pour aller en apprentissage ou autre car ils trouvent très difficilement une place. Chaque année qui passe, j'ai l'impression que ça devient plus compliqué* ». Aline complète ses propos : « *oui et des situations de plus en plus compliquées, à plusieurs niveaux. Plus de fragilité au niveau parental et de l'autorité. J'ai l'impression que quand il faut tenir, les parents ne sont plus là. Ou il y en a trop, ou il n'y en a pas assez. J'ai l'impression qu'en ce moment, il n'y en a plus. Quand on demande aux parents de tenir le cadre, c'est difficile* ».

De plus, Jean nous donne sa vision de l'évolution de son travail qu'il nuance grâce à son plaisir à exercer : « *surtout le grand changement pour moi, il n'est pas au niveau des enfants mais il est au niveau des adultes, au niveau des familles. Elles sont beaucoup plus démissionnaires qu'avant, beaucoup plus carencées, beaucoup plus larguées, paumées. C'est aussi une des spécificités chez nous, ici on a énormément de familles recomposées, séparées, divorcées. Alors bon pourquoi pas, on fait avec mais il y en a quand même beaucoup. Alors c'est des complications importantes. Mais, en même temps, j'aime beaucoup le travail avec les parents alors j'aime bien quand je peux les voir* ».

Anna nous apporte également des éléments de compréhension différents quant à la complexification des prises en charge : « *elles ont évolué en fonction de tous ces changements. Quand j'ai commencé, c'est vrai qu'il y avait des élèves qui ne voulaient pas rester chez eux et passaient beaucoup plus à l'acte. Les jeunes partaient de chez eux, ils fuguaient. Ce type de passage à l'acte, maintenant, il y en a encore mais moins. Ça se passe de manière différente. Les ados en avaient marre de ce qui se passait en famille avant et maintenant pour certains parents, c'est très difficile ce qui se passe en famille. Aujourd'hui, c'est complexe pour les ados et les parents parce que le cadre s'est beaucoup élargi. Le cadre des responsabilités, du respect à l'adulte s'est beaucoup modifié. Les ados peuvent remettre en question ce qui se passe en famille, dans le monde des adultes mais avec des dommages collatéraux. Ils remettent beaucoup plus en question l'éducation de leurs parents, souvent à raison. En effet, y a eu l'époque après 68 où les enfants ont pris une part importante dans la vie de famille. Un autre problème c'est que dans une société, dans un monde du travail qui est devenu assez impitoyable, comment voulez-vous que les gens qui rentrent après une journée de travail difficile puissent prendre du temps avec leurs enfants en mettant un cadre ? C'est vrai que c'est plus facile de dire « oui tu peux sortir, oui je te donne de l'argent » et quand ils rentrent en retard « ce n'est pas grave ». Ces libertés donnent l'impression aux enfants de se sentir mal aimés. Et c'est vrai que dans la liberté actuelle, quelques jeunes ont pris le pouvoir et ça peut aller assez loin, les violences verbales et physiques par exemple, car il n'y a pas de cadre. Ensuite, des effets sur l'école apparaissent puisqu'ils ont de la peine à supporter un cadre. Mais c'est mon avis de dire qu'il manque un cadre familial. C'est vrai que nous avons beaucoup de familles monoparentales, de gens qui sont à l'hospice, au RMCAS. On a des familles fragilisées, c'est évident, sans compter les familles clandestines où les moyens d'existence sont très difficiles. Il y a un problème éducatif de base.* »

Face à de tels propos concernant le cadre éducatif manquant dans certaines familles, Rémy rappelle également l'influence de la précarisation des familles : « *il y a des évolutions. Notamment, on sent relativement bien un tissu social précaire qui s'est élargi* ». Anna tient à préciser ces modifications, car elle est persuadée que

l'évolution des modes de pensée dans notre société a des répercussions sur son travail: « *bien sûr, les populations ont changé depuis les années 65-70. Je pense que ça a énormément évolué. En tous cas, moi je suis là depuis trente ans et on n'avait pas autant de situations qu'aujourd'hui. On avait moins de contacts avec le SPMI, il y avait moins de placement. Avant, le placement restait quelque chose de rare. Donc oui, il y a eu une évolution. La société a aussi changé. Dans les années 70, un jeune trouvait une place d'apprentissage sans difficulté alors que maintenant c'est extrêmement compliqué. Le monde économique a changé aussi pour les ados. Le regard ou la position à l'adulte a changé. Non, on n'était pas mieux, mais on n'osait moins ruer dans les brancards. On était plus respectueux de l'adulte, des professeurs. Les accidents ou les incidents avec les profs étaient assez rares. Tandis que maintenant, ils répondent sans problème. L'éducation a changé je pense. Les parents ont donné pas mal de pouvoir aux enfants. L'enfant est devenu quelque chose de très important à qui on donne plus de pouvoir* ».

Pour Jean, ce ne sont pas particulièrement la nature des situations rencontrées qui ont changé mais plutôt les élèves eux-mêmes. Il nous donne également un exemple de situation concrète avec la consommation de drogue : « *je trouve que les gamins maintenant sont de moins en moins matures malheureusement. C'est un paradoxe mais les problématiques sont plus ou moins les mêmes. De tout temps, depuis que je suis là, on a eu des problématiques liées aux drogues par exemple. Il y en a peut-être plus mais à gérer avec des ados qui ont beaucoup moins de maturité. Le grand changement est là. Ce sont les élèves et non les problématiques d'ados. Il y a des choses qui datent depuis longtemps et qui continueront encore pendant des siècles. Des problèmes de drogue il y en a toujours eu, mais peut-être pas à l'époque de mes parents. Avant, il y avait des problèmes de consommation de cannabis. On voyait ces problèmes-là essentiellement avec des ados de quinze ans et aujourd'hui on a des gamins qui arrivent au cycle qui font des concours entre eux à celui qui arrivera le plus pété en classe et ils ont douze ans. Alors ça, c'est un peu nouveau. Ça fait une dizaine d'années. Ce n'est pas négligeable comme truc, ce n'est pas rien. Ça on a. Ce n'est pas lié aux élèves ou au cycle mais à la société. Je trouve qu'on est « dans le tout et tout de suite ». Mais c'est plus lié à des histoires de consommation et d'individualisme selon moi. On le ressent forcément dans une école* ».

En dernier lieu, Jean nous fait également part de ses observations et amène un élément nouveau dans sa perception de la situation : « *dans les demandes elles-mêmes, dans les problématiques de jeunes, je ne sais pas s'il y a une énorme différence. Ce n'est pas certain, à part les problèmes liés à l'adolescence, à la scolarité, aux familles, etc. Ça s'est intensifié. Là on voit vraiment beaucoup de monde. Ce qui change beaucoup dans l'évolution des jeunes, c'est qu'ils ont plus de difficultés à avoir des repères au niveau du langage pour s'adresser aux gens de manière adéquate. Puis, il y a tout le côté réseaux sociaux, les moyens de*

communication qui sont arrivés dans la société, dans l'école et qui sont des nouveaux problèmes qu'il faut régler ».

Tous ces éléments nouveaux demandent aux conseillers sociaux de s'adapter et d'évoluer continuellement en fonction des demandes des élèves. Ils ne peuvent rester cantonnés dans leur rôle sans aucune remise en question. Cela apporte de la complexité à cette fonction. Ils doivent être prêts à accueillir de nouvelles problématiques qui leur étaient inconnues auparavant. Nous avons remarqué que les conseillers sociaux avaient énormément à nous dire lorsque nous les avons interrogés à ce sujet. Leur grande expérience leur a permis d'être témoins de l'évolution des situations des élèves et nous pouvons les considérer comme d'excellentes références et indicateurs des modifications qu'a subi le travail social dans les cycles d'orientation.

Suite aux propos des conseillers sociaux et à nos représentations du métier de conseiller social, nous avons été en mesure de nous questionner quant à une éventuelle influence du niveau socio-économique dont sont issus les élèves sur les situations qui sont confiées aux professionnels.

6.5.2.1 Influences du niveau socio-économique sur les situations

Afin de répondre à nos interrogations, nous n'avons pas hésité à amener les conseillers sociaux sur ce sujet. Comme certains professionnels travaillent sur deux sites, nous partions du principe qu'ils devaient facilement observer ce phénomène.

Ainsi, seul Rémy nous avoue ne pas remarquer de coïncidence dans son travail suite à ce facteur socio-économique. Il travaille dans deux cycles d'orientation et explique ses impressions : « *un des cycles où je travaille est particulier depuis cette année. Il réunit des opposés. (..) On est dans quelque chose de très urbain et quelque chose qui est vraiment dans le haut de l'échelle sociale. Ça ne veut pas dire que quand on est urbain on est en bas de l'échelle mais il y a plus de chance. Donc, c'est très disparate dans ce cycle. (…). On le ressent très clairement, la différence de tissu social. A plein d'égards, on peut le voir. Maintenant, en ce qui concerne le travail de conseiller social, honnêtement je ne vois pas de différence. Je surprends toujours tout le monde quand je raconte ça parce que ce qui occupe un conseiller social, c'est évidemment un tout : un contact, une participation à quelque chose, pas forcément toujours une prise en charge. Mais pour ce qui est de la prise en charge elle-même, ça m'occupe autant dans les deux cycles. Sur le travail à faire, je ne vois pas de différence. (…) Donc c'est très justifié qu'il y ait une équipe médico-psycho-sociale dans ces deux cycles, même si, effectivement, le tissu social est plus bas dans un des deux. On le sent bien et c'est vrai que, par exemple, il faut s'occuper des subventions, des répétiteurs subventionnés. Il y en a plus dans un que l'autre, ça*

c'est sûr, (..). Même chose pour les subsides d'assurance (…). C'est tout à fait le tissu social qui fait émerger ça ».

Au contraire, Anna remarque, quant à elle, une différence : « *une influence est évidente. On voit plus de familles qui sont en difficultés. (..). Les familles ne réagissent pas de la même manière. Il y a des choses qui peuvent se passer à l'extérieur, des sujets qui ne seront pas abordés dans le cadre de l'école alors qu'ici les parents abordent tout ce qui se passe dans le cadre de leur famille plus facilement. (…) Le milieu socio-économique joue un rôle. (…). Ça change la donne au niveau du travail. Nous avons des familles fragilisées, extrêmement précarisés pour certaines et si elles ne le sont pas financièrement, elles le seront à un autre niveau. Le niveau socio-économique change la donne* ».

Des propos qui sont également tenus par Lyne : « *ma collègue qui travaillait ici avant, mais qui a changé de cycle d'orientation, me dit que c'est juste un autre boulot. C'est vraiment un autre travail. Il y a aussi des situations difficiles comme dans tous les cycles mais les collègues de certains cycles se rendent peu compte de comment on peut travailler ici. Je pense que par rapport à d'autres cycles, je ne veux pas caricaturer mais, par ouï dire, il y a vraiment une différence. Je crois qu'il ne faut pas le nier* ».

Nous avons également récolté les paroles de Aline qui a changé de cycle d'orientation au cours de son parcours : « *par exemple, j'ai fait seize ans dans un autre cycle qui a une population assez aisée. Au niveau financier, les subventions pour le voyage d'étude n'existaient presque pas. Il n'y avait pratiquement pas d'aide financière. Les gens pouvaient assumer le répétiteur et les camps et tout ça. Les problèmes ne sont pas les mêmes. Par exemple, on avait très peu de clandestins donc peu de demandeurs d'asile. On n'a pas les mêmes statuts selon le quartier. La population est différente. C'est ça qui fait la différence* ».

Enfin, Jérôme qui exerce depuis bientôt trois ans dans un cycle d'orientation émet aussi ces hypothèses : « *effectivement, on est juste à côté d'un quartier qui est dans une commune où il y a un taux de paupérisation connu. Ça influence mon travail, car on suit pas mal d'élèves. (…) Mais je pense qu'il y a un lien entre difficultés économiques et travail social sans stigmatiser les populations* ».

Grâce à ces témoignages, nous pouvons conclure que la condition socio-économique influence le travail social en milieu scolaire. Il s'agira d'investir davantage les tâches d'un conseiller social en lien avec le domaine financier, comme nous l'ont révélé les professionnels interviewés. Toutefois, le nombre d'élèves suivis n'augmente pas particulièrement dans les cycles d'orientation accueillant une population plus précarisée. Les conseillers sociaux remarquent donc une différence

dans le travail qu'ils doivent fournir auprès des jeunes mais pas dans la quantité de situations à suivre.

Cela ne correspond pas entièrement à nos hypothèses. Nous n'avions pas imaginé qu'il était possible de distinguer la nature des suivis ainsi que leur nombre. Nous pensions que le niveau socio-économique aurait un impact sur les situations rencontrées par les conseillers sociaux mais n'avions pas émis le postulat de différencier ces deux axes. Cela nous semble toutefois cohérent et pertinent.

6.5.3 Modifications de la fonction de conseiller social

Une thématique que nous souhaitions approfondir dès le début de notre travail concernait l'évolution de la fonction de conseiller social. Après avoir effectué une recherche sur les situations des élèves, nous avons donc questionné ces mêmes conseillers sociaux sur leur travail au fil des années.

Dans un premier temps, certains conseillers sociaux ont abordé l'augmentation du travail administratif. Anna précise : « *on est plus sollicité pour du travail administratif. Je pense à deux choses : quand j'ai commencé ici, il n'y avait quasiment pas de répétiteur ARA et depuis quelques années, on doit en faire pas mal, ce qui a eu une incidence sur le temps de travail parce qu'on contacte les parents. Il y a des fiches à remplir, des choses ne reviennent pas, donc ça prend pas mal de temps. L'autre particularité, c'est que depuis un certain temps, sept à neuf ans, on doit s'occuper du subside des assurances maladie pour les clandestins et dans ce cycle, on a beaucoup de clandestins. Il faut consacrer au minimum une demi heure par famille pour voir les gens, remplir un formulaire et quand ils sont là, ils nous parlent souvent d'autres difficultés. Quand on a autour de cinquante de ces situations, je veux dire qu'on le fait mais on ne peut pas tout faire.* ». Cette même conseillère sociale complète ses propos : « *une des choses qui a aussi beaucoup changé c'est la côté institutionnel. Ce qu'on attend du conseiller social s'est quand même étendu et formalisé. Il y a davantage maintenant. C'était surtout la collaboration avec les professeurs mais là vraiment, on nous demande beaucoup plus qu'avant, des interventions dans les classes, de participer à des réflexions autour d'une dynamique et intervenir par rapport à une classe. Là, il y a des évolutions* ».

Lyne est en accord avec sa collègue : « *on a eu vraiment une augmentation des tâches, des situations des élèves et des familles mais on n'a pas de temps supplémentaire. Je trouve que ça péjore le travail. Je dirais même qu'on travaille moins bien qu'il y a quinze ans en arrière. On fait moins de prévention parce qu'on a moins de temps. On est toujours happé par plein de situations ». Anna rajoute ceci : « cela fait des années qu'on se bat pour une augmentation de poste, à peu près une quinzaine d'années qu'on est passé de 550 élèves à 750, c'est-à-dire 200 élèves de*

plus. Les psys n'ont pas été augmentés, nous non plus. Et le travail a vraiment augmenté (…). C'est bloqué depuis des années et c'est tout. Et puis on n'aura rien ».

Lyne partage également ces impressions : *« on nous demande de travailler plus vite. C'est-à-dire travailler plus, plus tard le soir parfois, mais l'adaptation la plus grande c'est de se dire « je suis là, je descends et il y aura 3-4 profs qui vont me parler d'un élève différent » et avant, j'étais en bas quasiment une heure et on discutait avec un prof d'une situation tranquillement. Maintenant, c'est à l'ascenseur pendant que le prof attend, aux toilettes, on est tout le temps sollicités. Il faut que je me balade avec un petit bloc-notes. Peut-être c'est à moi de savoir dire « non, je ne suis pas disponible ». Lorsque j'avais plus de temps pour être en bas avec les profs, je construisais aussi des relations de confiance. On dit que les jeunes zappent tout le temps, moi je suis totalement là-dedans et j'ai de la peine à freiner ce rythme. J'ai dû m'adapter. Mais je ne suis pas sûre que ça soit une bonne adaptation. Je pense qu'il faudrait que je ralentisse un peu mais ce n'est pas facile* ».

Les attentes grandissantes de la part de la direction sont aussi ressenties par Lyne : « *c'est qu'il y a plus d'attentes. En tout cas, on a une direction très exigeante ici qui a de grandes attentes par rapport à ce qu'on fait et qui demande un suivi de ce qu'on fait. Tous les mardis, quand on se voit avec l'équipe de direction, c'est noté « la conseillère sociale va contacter le SMPI » et le mardi d'après on me demande si j'ai pu contacter le SPMI, organiser la réunion de réseau… donc c'est très exigeant à ce niveau-là. Et c'est contrôlant. Il y a d'autres cycles où il y a beaucoup plus de confiance, moins de contrôle. Est-ce que c'est une question de confiance ou pas, une direction qui a envie de tout savoir ?* »

Outre l'augmentation des tâches et des attentes, Jean nous démontre que l'évolution de sa fonction lui a permis de développer et d'approfondir certains champs d'intervention qu'il apprécie particulièrement et qui n'étaient peu ou pas mis en place. « *Parce qu'en fait, dans le travail de conseiller social, il y a deux axes qui me paraissent important. Je parlais du travail de consultation, individuelle avec un élève, un prof ou un parent et le travail collectif. Toute cette dimension collective, c'est les médiations. J'interviens en classe. (…) J'adore ça parce qu'on construit des choses avec un groupe. Toute cette dimension collective, à l'époque ça existait peu. On était plutôt dans quelque chose de très individuel Et plus ça va de l'avant, plus la dimension collective du travail de conseiller social prend de l'importance parce qu'on ne peut plus ignorer ça ».* Il rajoute *: « j'ai remarqué qu'il n'y avait aucun travail de médiation qui se faisait. Moi, c'était une des premières choses que j'ai voulu mettre en place et me dire : « je suis aussi médiateur ». Alors quand vous disiez ça, les gens vous regardaient avec des grands yeux. C'était en 1996 alors on en parlait moins de médiation. Il faut du temps pour expliquer. Il n'y avait pas le local d'accueil. Toute la dimension collective n'existait pas mais très vite on est rentré dedans. Il y a*

des cycles où la dimension collective est moins appuyée qu'ici mais ça vient de moi, car dès que je peux aller dans une classe j'y vais. »

Un autre axe qui s'est intensifié tout au fil des années est celui du travail en réseau. Jean nous en parle : « *le travail de réseau, il y a vingt ans en arrière, ça n'existait pas et quand je suis arrivé ici, il y en avait très peu. C'est vraiment quelque chose qui s'est développé. Maintenant, on ne pourrait plus concevoir, même la fonction de conseiller social, sans tenir compte du réseau, sans ce travail là. Les services officiels, il y a toujours eu. Il y a des périodes où il y en a plus que d'autres mais ça c'est quand même quelque chose qui s'est bien développé. Et tant mieux, on est toujours plus fort quand on est plusieurs à réfléchir que tout seul dans son coin. C'est juste insupportable d'être seul dans son coin* ».

Ces informations nous démontrent que le travail d'un conseiller social a bien évolué depuis sa création. Si certains révèlent une charge de travail croissante, d'autres se réjouissent de ces changements et en profitent pour orienter leur intervention différemment. Effectivement, nous pensons qu'il est primordial pour les conseillers sociaux d'accueillir positivement ces modifications et d'en tirer le meilleur possible. Malgré un travail qui peut être davantage conséquent, leurs possibilités d'orienter leurs activités selon leurs affinités se sont également accrues et représentent une plus-value non négligeable à la fonction. Au-delà de cette autonomie grandissante, certains conseillers sociaux relèvent toutefois l'ambivalence de leur fonction. En effet, ils doivent désormais faire face à une hiérarchie davantage contrôlante et à une marche de manœuvre relative.

6.5.4 Réseau d'enseignement prioritaire

Depuis la rentrée scolaire d'août 2011, quatre cycles d'orientation du canton de Genève font désormais partie du Réseau d'enseignement prioritaire (REP). Ce système, créé en 2007 pour les établissements primaires implantés dans les quartiers populaires, a pour objectif de combattre les inégalités et donner un maximum de chances à tous pour réussir. Ainsi, « les cycles de Cayla, Coudriers, Grandes-Communes et Renard se sont vus chacun attribuer un poste supplémentaire, soit l'équivalent de quarante heures à répartir selon leurs besoins sur des actions déjà en cours »[13].

Concrètement, le dispositif REP présent dans les établissements primaires implique l'intégration d'éducateurs sociaux dans les écoles. Il en est tout autre pour les cycles d'orientation. En effet, il a été décidé de renforcer la présence des conseillers sociaux plutôt que d'y rajouter des éducateurs. Une telle décision a été prise afin de

[13] Informations tirées de : « Rosseli, R. (2011, 19 janvier). L'Etat va aider quatre Cycles « difficiles ». *Tribune de Genève*, p. 19. »

garder une certaine continuité entre les travailleurs sociaux présents sur le terrain. De plus, contrairement aux conseillers sociaux qui dépendent de la direction du cycle d'orientation dans lequel ils interviennent, les éducateurs REP sont rattachés à l'Office médico-pédagogique. Leurs missions restent toutefois très similaires comme nous le confirme Lyne : « *eux, ils sont attachés à l'OMP mais pour moi, c'est exactement le même boulot, seulement on n'a pas le même chef, c'est tout. Ils font le même travail que nous avec les plus petits* ». De plus, nous apprenons par cette professionnelle qu'une collaboration entre ces deux entités est déjà établie sur le terrain : « *depuis trois ans, les écoles primaires sont en REP alors on a un mode de faire. On peut se rappeler si on a un ado en difficultés et si ma collègue du REP connaît la famille. On va peut-être voir la famille ensemble. On se voit régulièrement, car on a plein de séances de réseau à l'extérieur par rapport à ce travail de quartier dont je vous parlais* ».

Si ces quatre cycles d'orientation sont passés dans le réseau d'enseignement prioritaire, c'est parce qu'ils correspondaient à trois critères établis. L'attribution de cette mesure se base sur le taux d'échec présent dans les établissements, le taux de parents allophones ainsi que les conditions socio-économiques des familles. Ce financement est attribué pour trois ans et les critères sont réévalués à la fin de cette période.

Ce dispositif venait de se mettre en place lorsque nous avions réalisé nos entretiens et nous en avions profité pour interroger les conseillers sociaux à ce sujet. De plus, certains interviennent dans ces cycles d'orientation passés en REP. Cela nous a permis de connaître les changements réels vécus par les conseillers sociaux directement concernés.

Dans un premier temps, Jérôme s'est vu augmenter son taux de travail de 35% et travaille désormais à temps complet. Il nous raconte ce qu'a impliqué ce changement : « *concrètement, j'ai beaucoup plus de travail qu'avant. J'étais à 65%. Comme je suis là tous les jours, il y a beaucoup plus de demandes et très concrètement j'ai une plus grande charge de travail. Je le sens au niveau de la fatigue aussi. Je suis beaucoup d'élèves et tant mieux. La direction est assez contente qu'il y ait plus de travail social. On arrive plus ou moins à gérer* ». Il nous parle également des attentes de ses partenaires de travail depuis l'entrée en vigueur du REP : « *plus d'attentes, je ne sais pas. Que je sois plus sur le terrain, plus présent c'est ce qu'ils voulaient, des gens qui soient là le plus possible. J'essaie d'aller chez les gens, c'était une volonté de la direction. (…) La charge de travail est plus grande et j'ai l'impression d'être plus reconnu et d'en faire beaucoup plus. La direction désirait qu'on soit attentif avec le système des passerelles. Il s'agit d'élèves qui descendent ou gravissent un niveau. On essaie le plus possible de le soutenir. C'était aussi un objectif. On est un peu dans les chiffres genevois, donc tout va bien.*

On est des bons élèves ». Sa collègue qui officie dans le même cycle n'a quant à elle pas augmenté son taux d'activité. Elle nous parle toutefois de ses impressions : « *on a un pourcentage en plus mais c'est bien, c'était nécessaire. Je ne le vois pas, car j'ai le même pourcentage mais j'ai moins de classes. Il a vite été rempli, c'est fou comme on s'habitue. On a plus de moyens donc du coup on le remplit, on ne voit pas que l'année passée on avait 35% en moins. Mon collègue est à plein temps donc il voit ce que c'est un plein temps mais c'est bien. Pour moi c'est une reconnaissance, car dans ce cycle, il y a besoin de plus de forces de travail. Ce que nous on avait envie de faire, c'est par exemple voir systématiquement les jeunes qui se font souvent renvoyer. Au lieu d'attendre qu'ils soient en rupture scolaire, on préfère les voir avant. Etre plus présents en amont dans certaines situations et avoir un peu de temps en plus nous permettrait de pouvoir le faire* ».

Dans un autre établissement entré dans le réseau d'éducation prioritaire, Aline nous informe de ce qu'implique ce concept : « *on est deux personnes nouvelles et notre directeur le prend comme un demi poste supplémentaire pour réaliser ce qu'il y a à faire. On n'a pas de nouveau projet particulier. Il y a juste eu l'engagement d'une nouvelle personne à 50% et ceci allège notre travail. C'est vrai qu'on retrouve les situations qui se trouvent dans d'autres cycles, simplement, c'est le nombre qui fait la différence. Ce REP est alors là pour éponger le surplus ».* Elle continue ainsi : « *par contre il y a des attentes différentes. La direction nous dit de prendre place dans une nouvelle équipe et faire le travail demandé et il faut aussi construire quelque chose qui répond à d'autres attentes. Celles du département et du politique, car c'est eux qui ont l'enveloppe financière. Le monde politique veut des documents, des statistiques et comment on peut le vendre. (…) Par contre il y a une liberté d'action qui est de se demander ce qu'on peut faire de différent. C'est des forces supplémentaires qui doivent dégager d'autres aspects et c'est à créer. Nous on a quelques options à vendre à notre directeur et il est acheteur alors ça devrait bien se passer ».*

Enfin, voici les propos tenus par Rémy sur le passage de son cycle en REP : « *le choix a été d'engager un troisième conseiller social et on a tout de suite vu l'apport amené. C'est vrai que je me rappelle l'année passée. Je m'occupais des subventions pour ce qui concerne toutes les sorties, les voyages d'études, les camps, toutes les activités de ce type là. J'en avais deux à tout casser dans l'autre cycle où je travaille et j'en avais quarante ici. Et là s'ajoute aux prises en charge. Donc de pouvoir se répartir ces choses là, ainsi que les relations avec l'école primaire, et ben évidemment ça permet d'avoir une meilleure qualité de travail. On a moins de choses qui s'amoncellent, qui s'accumulent et on est plus rapide pour offrir une prise en charge adéquate. On a une meilleure réponse à tous les problèmes rencontrés donc c'est vraiment salutaire comme mesure ».*

Leurs collègues évoluant dans d'autres cycles d'orientation qui ne sont pas touchés par ces mesures voient également d'un bon œil cette décision politique. Anna nous fait part de son avis : « *c'est très bien. Enfin très bien, ça vient de commencer mais je me dis qu'il y a certains cycles qui doivent avoir des forces supplémentaires. (…) . Pour moi, ce sont des cycles avec la même population fragilisée. C'est très bien, car je vois ça plutôt comme une force supplémentaire. C'est important aussi qu'il y ait des éducateurs dans toutes les écoles primaires, parce que là, on travaille vraiment en amont. On peut aider les parents quand les enfants sont encore jeunes. Depuis qu'il y a des éducateurs REP en primaire, nous voyons une grande différence. C'est vrai qu'aujourd'hui les enfants arrivent au cycle d'orientation avec un meilleur état d'esprit qu'il y a cinq ans. Au niveau des problématiques, c'est sûr que les éducateurs font un super boulot. Il y a une aide parentale qui arrive vraiment au bon moment, quand ils sont en primaire* ».

Il en va de même pour Jean qui est intimement convaincu des bienfaits du dispositif REP : « *je trouve que c'est une très bonne chose qu'ils aient des forces supplémentaires au niveau des conseillers sociaux. Là encore, c'est une histoire uniquement politique. Ils ont pu mettre des moyens. C'était fondamental. Sans ça, on allait à Genève dans une dérive gravissime. (…) Notre équipe médico-psycho-sociale, c'est quelque part un REP, simplement on ne l'a jamais appelé comme ça. Grâce aux conseillers sociaux supplémentaires engagés dans ces quatre cycles, ils peuvent traiter davantage de situations. Ce n'est pas forcément plus lourd qu'ici mais c'est surtout en nombre. Il y a beaucoup d'interventions. C'est une excellente chose. Il y a trois ou quatre ans en arrière, ils voulaient supprimer, et ça c'est toujours des histoires de budget, certains bouts de postes de conseillers sociaux pour les mettre ailleurs. Nous on s'est battus pour maintenir 1,5 poste par collège (…). On a passé pour des extraterrestres mais finalement c'est le quota des REP* ».

Malgré la nouveauté de ce dispositif de Réseau d'éducation prioritaire, tous les conseillers sociaux s'accordent à dire que cela apporte un soutien important aux cycles d'orientation le nécessitant. De plus, cette aide de l'Etat est considérée comme une reconnaissance du travail effectué dans les établissements secondaires du canton de Genève. Le travail social en milieu scolaire est reconnu et des fonds sont débloqués afin de maintenir et de pérenniser l'action de ces travailleurs sociaux. Lorsque les critères de sélection seront réévalués à la fin des trois ans, il s'agira de garder ces quatre cycles dans le Réseau d'éducation prioritaire et d'en intégrer d'autres qui rencontrent également un grand nombre de situations complexes.

Au travers de ce chapitre, nous remarquons que la mission des conseillers sociaux a passablement changé depuis sa création. Cette fonction a su s'adapter et évoluer parallèlement aux problématiques des élèves. Nous pensons que cette flexibilité est une réelle force et qu'elle soutient grandement la continuité du travail social en milieu

scolaire. Si les conditions de travail se sont parfois détériorées de par le nombre et la complexification des situations rencontrées, les conseillers sociaux ont su défendre leur profession et ont réussi à en démontrer l'utilité auprès de leur réseau et des instances politiques. C'est donc avec une certaine logique que ces dernières se sont davantage impliquées dans les conditions de travail de ces professionnels du social et ont décidé de mieux les soutenir financièrement.

6.6 Intégration et identité professionnelle des conseillers sociaux

La dernière thématique que nous avons souhaité aborder lors de nos entretiens touche l'intégration des conseillers sociaux dans les cycles d'orientation. En effet, comme stipulé antérieurement, nous imaginions qu'il ne devait pas être facile pour des travailleurs sociaux d'intervenir et de se faire reconnaître dans un milieu qui ne leur est pas destiné.

C'est pourquoi, nous avons profité de nos rencontres avec les conseillers sociaux pour les questionner sur ce sujet et tenter de comprendre comment se passait cette collaboration. Nous avons également réfléchi avec eux sur la construction de leur identité professionnelle en tant que conseillers sociaux et des stratégies développées pour y arriver.

Nous finirons cette partie de notre travail de recherche sur la différence de fonctionnement des directions des cycles d'orientation et l'incidence que cela implique sur le travail des conseillers sociaux.

6.6.1 Intégration et collaboration entre travail social et milieu scolaire

« Conseiller social, c'est d'abord l'insertion d'une profession dans une autre. C'est-à-dire qu'on est dans le milieu de l'enseignement tout à fait minoritairement. Les travailleurs sociaux sont dans un milieu avec une approche différente forcément, complémentaire qui est une forme de partenariat pour décrire la situation d'un élève avec une autre perception, un autre regard. Proposer aussi des actions différentes, c'est le côté complémentaire. (…) La particularité, c'est qu'il faut tout le temps inventer ou réfléchir à notre approche en fonction du milieu scolaire. Le temps scolaire n'est pas le même que le temps social ou affectif. C'est-à-dire qu'il faut chaque fois redéfinir notre action auprès du corps enseignant ou même auprès de la direction en disant « oui, là y a des échéances très précises, là y a des dates butoirs par rapport à l'école. Une approche sociale a aussi des échéances mais ce ne sont pas les mêmes jalons. Ce n'est pas le même temps qui va être nécessaire pour une évolution, pour une prise en charge. On est sans arrêt en train d'avoir ces allers et retours et ses redéfinitions ». Rémy nous apporte une vision très complète de l'intégration du travail social en milieu scolaire. Il continue ses propos ainsi : « *alors c'est vrai que c'est un apprivoisement réciproque. D'abord, je pense qu'il faut être à*

l'écoute du corps enseignant, de leurs questions, de leurs difficultés, lorsqu'il y en a et aussi de leurs propositions quand ils estiment qu'un élève a des difficultés et qu'il faudrait un suivi. Je pense que c'est nécessaire d'être disponible et à l'écoute, de pouvoir proposer des choses qui soient à la fois réalisables mais parfois avoir aussi un avis qui tempère ou qui montre vraiment l'autre regard dont je parlais. Parfois, on peut être en contradiction. Alors, il y a la manière de le faire, parce qu'il faut qu'on reste vraiment en partenariat sans cesse. *C'est nécessaire* ».

Les conseillers sociaux démontrent tous qu'il faut faire preuve de tact afin de s'intégrer au sein d'un cycle d'orientation. Jérôme nous explique ses stratégies : *« en expliquant, en essayant de convaincre, en faisant des réunions avec les doyens et la direction. Je pense qu'il faut souvent réexpliquer et mettre en confiance les gens »*.

Lyne a une autre perception de cette problématique : *« je pense qu'on ne s'impose pas. On se propose, on joue un peu avec les mots. Par contre, je ne vais pas m'imposer mais si j'estime que dans une situation il y a une vision sociale à avoir, si je dois voir un jeune et que le prof s'y oppose, je ne vais pas me mettre en conflit mais je vais m'arranger pour que le doyen soit aussi d'accord avec moi pour que lui, en tant qu'autorité, puisse appuyer la décision ».* Elle complète ainsi ses idées : « on ne va pas s'imposer et j'essaie de ne pas dire *« c'est moi qui sais », car le prof a l'élève plusieurs heures par semaine. J'essaie de ne pas être en confrontation ».*

Lors de nos entretiens avec les conseillers sociaux, nous avons dénoté une complexité lorsqu'il s'agit de prendre position dans un cycle d'orientation. *« L'introduction d'une nouvelle fonction dans le système scolaire bouleverse l'équilibre des positions sociales et exige une adaptation réciproque. Dans un jeu constant de distance et de rapprochement, l'adaptation se fait non seulement au niveau organisationnel mais aussi au niveau des mentalités (il faut apprendre les nouvelles règles du jeu qui structurent ce champ) (…) ».* (Dupanloup, 1998, p. 158) Ainsi, les professionnels présents dans les établissements scolaires doivent continuellement réévaluer et adapter leurs places. *« Cette segmentation de l'action éducative modifie l'organisation structurelle et conjointement les mentalités, dans une perpétuelle négociation. C'est dans cette dynamique, qui implique la définition des rôles et l'adaptation réciproque des catégories professionnelles qui collaborent, que s'inscrivent les expériences recueillies ici ».* (Dupanloup, 1998, p. 211) Dès lors, nous notons une recomposition du rôle des enseignants. Ils se voient obligés de déléguer certaines tâches qu'ils assumaient de manière non-reconnue.

Dupanloup n'est pas la seule à s'interroger à ce sujet, d'autres partagent également ses idées : *« Engagés plus ou moins dans de nouveaux espaces de collaboration et pour des actions sans codification bien précise, les obligeant en quelque sorte à s'aventurer hors de leurs assurances professionnelles habituelles, les enseignants et les travailleurs sociaux (et peut-être plus les premiers que les seconds) ont dû*

vraisemblablement opérer des reconversions au moins partielles de leurs pratiques professionnelles accoutumées ». (Collonges, Glasman, 1992, p. 7)

Nous avons tenu à confronter ces propos à ceux des conseillers sociaux et nous retrouvons une certaine similarité avec ceux cités ci-dessus. En effet, Lyne nous fait part de son expérience à ce sujet : *« La collaboration interne se passe bien mais doit continuer à se construire. Ce n'est pas acquis, c'est tout le temps en travail. Il y a sans cesse des situations où on doit redéfinir les rôles ».*

Cette redéfinition des rôles est nécessaire, afin de permettre aux enseignants de définir la place de chacun des intervenants de l'équipe médico-psycho-sociale. *« On se rend compte qu'il y a beaucoup de confusion de la part des enseignants entre qu'est-ce que c'est un conseiller social, un psychologue. Ils ne savent pas qui s'occupe de quoi. Parfois, mais pas avec la majorité des enseignants, on a l'impression d'être un peu des étrangers dans l'école ».* Pour Fanny et David, il n'est pas toujours facile de se sentir reconnus comme professionnels à part entière dans les cycles d'orientation. Ce sentiment est partagé par Lyne : *« je suis là depuis dix ans. Il y en a certains par qui je ne suis toujours pas reconnue et d'autres avec qui ça se passe bien. C'est vraiment une question de personnes et une question de temps. On voit que la majorité des enseignants voient qui on est, comment on est et comment on travaille. Et pour certains, tout ce qui est travail social n'est pas forcément bien venu* ». Anna nous relate des faits très similaires : *« avec les quatre-vingts profs, il y a trois quarts avec qui on s'entend très bien et un quart qui ne nous demandera jamais rien. C'est tout à fait évident ».*

« Si les traits identitaires que l'on a attribué aux enseignants d'un côté, aux travailleurs sociaux de l'autre, ont quelques chose de réel, on peut comprendre que les partenariats ne soient pas un entreprise facile. Presque tout, dans la pratique et la conception du métier, sépare ces professionnels (…). Leur collaboration dans des structures « partenariales » n'assure pas plus leur rapprochement que l'occupation de mêmes grands ensembles ne réduit la distance sociale entre catégories dont les trajectoires ne font que se croiser temporairement ». (Collonges, Glasman, 1992, p. 109) Comme nous le relatent ces deux auteurs, la collaboration entre conseillers sociaux et enseignants est complexe et engendre un réel travail de compréhension et d'adaptation entre chacun de ces intervenants professionnels.

Fanny et David tendent vers une explication de ce phénomène d'exclusion des travailleurs sociaux : *« Une certaine méfiance de certains enseignants vient peut-être du fait qu'on vient en classe chercher un élève parce qu'on n'a pas d'autre moment à choix. Suivant ce que vit l'enseignant avec ses élèves, il peut ressentir que notre regard différent le mette en échec. Puis, on se rend compte que l'enseignant est très livré à lui-même avec ses élèves et qu'il y a peu de contrôle dans ce qui se passe*

dans les classes. Notre approche peut créer une certaine méfiance dans les classes ».

Aline cherche également à comprendre les différences qui peuvent nuire à une collaboration optimale : *« notre regard de la situation et celui des profs n'est pas la même. C'est-à-dire que eux, ils ont un programme à parcourir. Nous on a des histoires d'élèves qui sont différentes, que l'école n'est pas forcément sa priorité et il faut composer avec ça. Alors il est vrai qu'on frustre souvent des profs parce qu'on n'a pas de recettes miracles. (…) L'urgence aussi n'est pas la même pour nous que pour les profs. On est alors obligé de composer avec ces deux visions. A force de discussions, de réflexions, d'essais, on y arrive. Mais c'est un monde de profs qui donnent des leçons, eux savent et nous pas. Parfois, ils disent : « on a qu'à placer ce jeune » mais ce n'est pas aussi simple. Il y a une réalité derrière, des démarches. Entre ce qu'ils disent et proposent, il y a notre réalité et on les fait atterrir. On a pas tous les pouvoirs non plus, un retrait de garde ne se fait pas comme ça. En général, les profs disent que ça ne va pas assez vite. Des fois, on a l'impression d'avoir réussi et d'autres fois non. Il faut savoir gérer l'impuissance. On va continuer à essayer et même si on n'aboutit à rien, ce n'est pas grave* ».

Pour les conseillers sociaux, malgré une collaboration qui s'avère parfois compliquée, la valeur de leur travail n'est pas remise en question. Il s'agit d'intervenir conjointement avec les enseignants et non à leur place. *« Rappelons néanmoins qu'un suivi d'ordre social, aux yeux de certains enseignants, peut éviter qu'un enfant se retrouve en classe spécialisée trop précipitamment (ce qui est clairement déterminant et stigmatisant pour son avenir) ; il s'agit au contraire de lui donner une chance de résoudre des blocages sociaux ou de mettre à plat des obstacles privés (intimes) qui l'empêchent d'apprendre et d'avancer dans sa scolarité* ». (Dupanloup, 1998, p. 173)

Nos premières impressions se trouvent être confirmées par les conseillers sociaux. Si la plupart relate le parcours complexe à effectuer lors de leur entrée en fonction, ils ont également tous insisté sur l'importance de définir continuellement leur fonction et d'être présent ainsi qu'à disposition des enseignants. En agissant de la sorte, les conseillers sociaux dissipent les doutes ainsi que certaines méfiances dont ils seraient la cible. Les enseignants peuvent alors plus clairement définir leur mission et entrevoir de nouveaux espaces de collaboration. Ils tendent donc vers une collaboration harmonieuse au sein des cycles d'orientation.

6.6.2 Construction de l'identité professionnelle

Outre le fait que les conseillers sociaux réaffirment constamment leur rôle dans les cycles d'orientation, ils doivent également réfléchir à leur posture ainsi qu'à leur

identité professionnelle. En effet, les tâches de la fonction qu'ils représentent sont diverses et leur champ d'action est vaste.

Pour les conseillers sociaux, il s'agit alors de définir leur mode d'intervention ainsi que leur position au sein des établissements scolaires. Malgré un cahier des charges complet, chacun a la possibilité de personnaliser sa fonction et d'en orienter leurs activités. « *Le champ du travail social, fortement hétérogène et élastique, laisse une bonne part indéterminées les identités professionnelles et les codifications de rôles et de tâches. Du coup, la propension est grande, chez ces professionnels, auxquels leurs institutions respectives ne prescrivent pas toujours des missions très strictement définies, à se saisir de nouveaux objets, à élargir leur domaine d'intervention, à diversifier leurs initiatives, à investir de nouveaux espaces d'intervention ».* (Collonges, Glasman, 1992, p.17)

Jérôme nous confie comment il a intégré sa fonction : *« on se base sur le cahier des charges et sur ce que nous demande de faire la direction. (…) Mais c'est vrai qu'il y a plein de façons de faire différentes avec chacun son éthique et essayer de faire le mieux possible. Ça diffère selon les cycles, les personnes, les directions et l'investissement personnel de chacun».* Ces différentes manières d'intervenir sont également relatée par Lyne *: « le cahier des charges, c'est effectivement le même pour tout le monde mais tout le monde a sa manière… est-ce que c'est dû à des manières de faire différentes, des sensibilités différentes ? Donc ça peut parfois créer des débats entre les conseillers sociaux. Il y a ceux qui sont plus interventionnistes, ceux qui le sont moins, ceux qui sont plus dans l'accompagnement, ceux qui sont plus dans le recadrage. Nos différences enrichissent même si on n'est pas d'accord sur une manière de faire. Ça arrive. Mais à partir de là, ce n'est pas de savoir qui a raison. Mais je pense que personne ne souhaite arriver à une manière commune. Chacun a envie de garder sa propre particularité, ses propres convictions. Elles devraient se ressembler en théorie et en éthique mais en application je ne suis pas sûre. Je crois qu'on est vraiment très différents ».*

Malgré sa grande diversité, le groupe des conseillers sociaux revendiquent fortement l'appartenance à un groupe de référence. Celui-ci leur permet de valider leurs actions au sein des cycles d'orientation par un groupe de pairs. Jean s'exprime à ce sujet : *« ce qui nous lie, c'est le responsable de groupe qui est à la direction générale. On se voit tous une fois par semaine. (..) Même s'il y a un dénominateur commun, le groupe peut être très différent d'un site à l'autre, de par les individus et non seulement des clients élèves mais par nos personnalités aussi. C'est le propre du travail social. Vous avez une base de travail, vous avez certaines références évidemment. Après vous êtes ce que vous êtes et vous allez avec vos outils, vos dadas, vos passions et encore une fois, c'est ce qui est riche. (…) C'est un groupe très lié puisqu'on est minorisé dans les écoles. C'est très important d'avoir ses*

références. Ce sont nos pairs avec qui on a un langage commun que les enseignants ne comprennent pas. J'y tiens beaucoup et je trouve que c'est important. C'est une référence métier qui est fondamentale, qui est indispensable parce qu'il n'y a pas de référence métier dans l'institution. Personne ici ne connaît mon job à part moi et ma collègue, c'est quand même particulier. Quand vous travaillez dans une institution, il y a une direction du même milieu, d'autres hiérarchies mais au cycle, ça n'existe pas. Les spécialistes de la relation, c'est nous et personne d'autre ».

Fanny et David nous exposent la richesse que le travail à deux dans les établissements apporte à leur intervention : *« le groupe des conseillers sociaux est un groupe d'appartenance. Il y a des manières différentes de fonctionner et le binôme qu'on a au sein du cycle d'orientation est important parce qu'il permet d'avoir des projets communs à l'interne. Mais c'est vrai que les projets qu'on a ensemble ne vont pas forcément correspondre à d'autres manières de faire et d'être avec les élèves dans d'autres cycles d'orientation. Par contre, on s'imprègne beaucoup quand même des pratiques des uns et des autres parce que je crois qu'on a beaucoup à apprendre. (…) C'est indispensable pour favoriser une identité plus commune. On est passé trente avec des directions différentes, des enseignants différents. C'est un facteur important impliquant forcément des manières de fonctionner diverses. On est obligé de prendre en compte ce contexte là ».*

Quoi qu'il en soit, cette liberté laissée aux conseillers sociaux pour construire leur rôle professionnel est perçu comme un élément positif. Ces différences d'appropriation de la fonction sont parfois sources de discussions au sein du groupe de référence des conseillers sociaux mais aucun ne remet en question ce fonctionnement. Il est au contraire vécu comme une chance comme nous l'explique Rémy : *« je vois bien qu'il y a des grandes différences entre nous et je le mets sur le compte de la diversité et de la richesse apportée. Notre supérieur hiérarchique direct, c'est le directeur de l'établissement en plus du le chef des conseillers qui est aussi un supérieur hiérarchique mais pas du même type. Il y a un cahier des charges, des tâches incontournables que doivent faire tous les conseillers. Mais il y a une approche individuelle, personnelle, en fonction de ses compétences, de ses ressources, de son originalité, de sa personnalité. On peut ne pas être d'accord sur des perceptions. D'où la nécessité d'un débat, d'un échange. Il ne s'agit pas de rivalité, ni d'animosité parce qu'un tel aborde différemment une situation. (…) J'aime beaucoup le débat concernant les approches du métier. C'est très riche de par la diversité des personnalités ».*

Les propos partagés par ces conseillers sociaux démontrent ce besoin de liberté de malléabilité de leur fonction. Ils sont conscients que cela implique une dimension personnelle dans leur profession et que chacun doit se l'approprier au gré de ses

envies d'intervention. De plus, ces différences notoires entre la pratique de chacun des conseillers sociaux sont une source d'enrichissement intarissable pour chacun d'eux. Ils profitent pleinement de leurs moments en commun pour échanger et envisager autrement leur travail. L'appartenance au groupe de référence des conseillers sociaux est revendiquée et son utilité démontrée à maintes reprises. Ils ont conscience que sans son existence, ils n'auraient pas l'opportunité de se sentir soutenu par leurs pairs dans les moments de difficultés. Les conseillers sociaux insistent sur l'importance de la présence d'un chef de groupe. Ce référent métier apporte une approbation ainsi qu'un soutien à leur présence dans les cycles d'orientation.

6.6.3 Différence de fonctionnement des directions

Si la construction du rôle professionnel de conseiller social dépend des professionnels qui endossent cette fonction ainsi que du cahier des charges, la direction des cycles d'orientation a aussi un avis à donner. En effet, comme les conseillers sociaux dépendent hiérarchiquement de la direction de l'établissement dans lequel ils travaillent, certains verront orienter leur intervention dans un sens alors que celui-ci pourra être très différent dans une autre école du canton. Fortes de ce constat, nous avons souhaité aborder ce sujet lors de nos entretiens avec les conseillers sociaux.

Dans un premier temps, deux conseillères sociales se sont exprimées sur l'implication de la direction dans leur travail ainsi que sur l'influence qu'elle peut avoir. Anna nous raconte ses impressions à ce sujet : « *dans d'autres cycles, la direction interdit les camps à nos collègues alors que ça fait partie du travail. Ça dépend toujours des directions et quand vous devez lutter contre des directions, ça devient hyper difficile. Nous, on se prend déjà la tête avec des doyens mais quand c'est par rapport à un directeur, c'est super compliqué. Chacun voit son travail sous un regard différent. Les directions peuvent avoir un rôle très déterminant, par exemple à propos des interdits, des relations ou collaboration avec la direction, de la confiance aussi. Ici, on a une équipe médico-psycho-sociale. On a une certaine force par rapport à la direction. On se serre les coudes. Suivant où vous êtes, si vous ne pouvez compter que sur vous-même, ça peut être difficile* ». Ces propos sont complétés par ceux d'Aline: « *un conseiller social, c'est en fonction de soi et des attentes du directeur, car on est engagé par les directeurs. C'est lui qui fait un choix par rapport à ses attentes. S'il veut un travail plus global, de groupe, d'animation ou autre. Moi j'arrive avec mes trucs mais je m'adapte. Des collègues travailleront plus en classe, en groupe mais ici, le directeur ne veut pas qu'on aille dans les classes, où on y fait de l'enseignement. Dans d'autre cycles, des directeurs ne jurent que par ça donc j'ai l'impression que tout peut exister si ça correspond à l'attente du directeur* ».

En discutant de leurs directions, la plupart des conseillers sociaux nous ont confié connaître quelques tensions au sujet du partage d'informations. En effet, certains éléments sont de la sphère privée des élèves et n'influent pas sur leur scolarité. Il s'agit alors pour ces professionnels de définir quelles seront les informations utiles à la compréhension de la situation du jeune et lesquelles ne devront pas être transmises. Certains se trouvent alors en difficultés face à des directions qui cherchent à avoir toutes les informations.

Jean nous fait part de sa vision très complète à ce sujet et souligne l'importance d'un chef de groupe en cas de situations conflictuelles : *« c'est difficile pour un directeur, pour un doyen, pour une école, d'accepter qu'ils n'ont pas prise sur une partie de ce qui est fait dans l'école, que les spécialistes c'est nous. Ils n'aiment pas quand vous leur dites ce genre de choses. Un directeur d'école ou d'institution aimerait tout savoir. Un directeur n'a aucune formation sociale, c'est un enseignant à la base pas spécialisé dans les relations humaines. Alors il faut accepter de déléguer. Mais il est garant de l'institution, il ne faut jamais l'oublier. S'il arrive quelque chose c'est mon répondant et je dois jouer avec ça aussi. Je ne peux pas faire n'importe quoi, je suis obligé de lui rendre des comptes s'il me demande. Mais c'est compliqué parce qu'il y a des situations où on n'entre pas en matière avec la direction. Une élève qui vient me trouver et qui me dit « je suis enceinte qu'est-ce que je peux faire ? », en quoi est-ce une information utile à donner à l'école ? Moi je ne la donne pas. Mais, si par hasard, la direction apprend cette information, je me fais engueuler : « pourquoi tu ne nous as pas parlé de ça ? C'est une histoire de confiance ». Non, c'est une histoire où il ne faut pas mélanger les rôles, car ça ne l'a pas empêchée de suivre sa scolarité normalement. On a fait ce qu'il fallait dans la plus grande des discrétions. Mais ce sont des petits soucis. (…) On est des fois sur la corde raide. Mais là aussi avec un peu d'expérience on sait jusqu'où on peut aller et ce qu'on peut dire ou ne pas dire. Par exemple, je dis « sachez que cette fille a eu des gros soucis personnels, privés, voilà ». Ça devrait leur suffire mais ça ne suffit jamais. Ils sont curieux, ils sont terribles. On se prend des fois la tête. Mais ce n'est pas très grave. C'est l'avantage d'avoir un référent métier, un responsable de groupe parce que quand ça va très loin ou trop loin on peut se référer à lui et il peut faire le médiateur entre la direction et l'un d'entre nous. C'est son rôle ».*

Jérôme se retrouve également dans ce genre de situations : *« alors justement, c'est de nouveau délicat. Il y a des choses qu'on essaie de faire comprendre que c'est du domaine du privé et pour lequel le scolaire ne doit pas être impliqué, ne doit pas forcément savoir. Souvent la direction veut tout savoir sur ce qui se passe et on essaie d'expliquer que les parents n'ont a pas forcément envie que tous les maîtres sachent tout. Ce n'est pas facile, car après il y a des méfiances. (…) C'est un peu un débat sans fin mais je pense qu'il y a des choses qui sont du domaine de la sphère privée et non de la sphère scolaire ».*

Lorsque nous avons abordé ce sujet avec Lyne, elle nous a avoué avoir quelques difficultés à poser une limite quant aux informations données. Elle remarque également que cela dépendra beaucoup de l'interlocuteur avec qui elle sera en contact : « *c'est difficile. Pour moi aussi ce n'est pas très clair ce que je peux dire ou ne pas dire. Maintenant, on a le secret partagé. Avant, on s'appuyait sur la déontologie et le secret de fonction. Maintenant, avec le secret partagé, ils nous disent que c'est important de savoir et qu'il faut le dire. C'est à double tranchant. Il y a beaucoup plus d'informations qui circulent avec le secret partagé. Ce qui est raconté ou pas dépend également beaucoup de la confiance qu'on fait au doyen. Parfois, je pense qu'on raconte trop. Ils n'auraient pas besoin de tout savoir. Cette limite bouge tout le temps. Elle n'est pas très claire et dépend plus de notre interlocuteur que de la personne dont en parle. Il faudrait revenir à la personne dont on parle pour savoir si dans son intérêt je dois dire ou non les choses. On est beaucoup plus : « elle, je peux lui faire confiance, je peux lui dire les choses ». Ce n'est pas facile, il a toujours beaucoup de pression* ». L'apparition du secret partagé, remplaçant le secret de fonction, peut également être vécue comme une perte d'autonomie et un contrôle supplémentaire ressentis par certains conseillers sociaux.

Ces différences de direction peuvent parfois interroger les conseillers sociaux qui se voient fortement orientés dans leur travail. Ils n'ont pas une complète liberté d'action comme nous pourrions le croire. Certains peuvent ressentir cela comme une frustration mais ils doivent toutefois d'en accommoder. Encore une fois, ils peuvent compter sur le soutien de leur chef de groupe en cas de divergences avec leurs directions respectives.

En effet, il est fréquent pour les conseillers sociaux de se retrouver au cœur de situations problématiques où ils ont un rôle important à jouer pour la confidentialité des informations. Si certaines directions tiennent à connaître chaque situation dans les moindres détails, les conseillers sociaux devront alors tenir leur rôle et garantir le respect des informations aux élèves. Cela les amène parfois à se confronter à leurs directions qui ne conçoivent pas cela de la même manière. Le groupe de référence a un impact direct sur les conseillers sociaux, car il leur permet de s'exprimer et partager leurs éventuelles difficultés à ce sujet.

Au cours de cette sixième partie de notre travail de recherche, nous avons tenté d'établir une présentation complète de la fonction de conseiller social. Outre les tâches effectuées par ceux-ci, nous avons tenté de comprendre ce travail dans toute sa complexité. Grâce aux nombreux témoignages de professionnels récoltés sur le terrain, nous pensons avoir réussi à amener un éclaircissement quant à la mission de ces professionnels mais également sur les éléments qui rendent cette activité professionnelle si particulière.

Il nous paraissait important de pouvoir interroger les conseillers sociaux sur leurs vécus ainsi que les éventuelles difficultés rencontrées au cours de leurs parcours de conseiller social. Nous remarquons que malgré leurs lieux d’activités différents, la grande majorité de nos interviewés ont traversé les mêmes étapes pour définir leurs postures professionnelles. Tous ont dû prendre du temps afin de trouver leur place dans les cycles d’orientation, d’y développer une collaboration efficace et de pouvoir y intervenir pleinement.

Suite à ce constat, nous avons choisi d’étoffer nos recherches avec une partie théorique en relation avec ce sujet. Nous souhaitions davantage découvrir les mécanismes qui permettent à un professionnel de définir sa fonction, sa place ainsi que son identité professionnelle. Ces thématiques seront développées dans la septième partie de notre travail. Nous allons également aborder d’autres concepts facilitant une meilleure compréhension de ces notions.

7 Aspects théoriques de notre travail de recherche

Lors des entretiens menés avec les huit conseillers sociaux, nous avons noté que la plupart des professionnels ont eu des difficultés à trouver leur place au sein du collège. Nous nous sommes donc penchées sur divers ouvrages pour mieux comprendre d'où provient ce sentiment partagé par ces professionnels. C'est pourquoi, nous allons aborder et approfondir différents concepts qui nous semblent pertinents afin de mettre en relief notre question de recherche.

En s'appuyant sur plusieurs ouvrages, nous commencerons par définir la notion de l'identité et ses différentes formes (personnelle, sociale et professionnelle). Ensuite, nous aborderons le thème de l'équipe interdisciplinaire.

7.1 L'identité

Afin de mieux comprendre le concept de l'identité professionnelle, il nous semble important de commencer par définir ce qu'est l'identité. Pour ce faire, nous allons exposer les définitions générales de divers auteurs.

Selon Alex Mucchielli : « *l'identité est un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autre acteurs.* » (Mucchielli, 1986, p. 12).

L'auteur Danilo Martuccielli définit l'identité comme telle : *« L'identité est donc ce qui permet à la fois de souligner la singularité d'un individu, et de nous rendre, au sein d'une culture ou d'une société, semblable à d'autres* ». (Martuccielli, 2008, cité dans, Kaddouri et al, 2008, p.25).

Enfin, Claude Dubar rajoute la dimension de *« l'identité pour soi* » et *« l'identité pour autrui* ». Il propose de distinguer *« l'identité pour autrui* », c'est-à-dire attribuée par les membres de la société, et *« l'identité pour soi* », incorporée au terme d'une socialisation biographique constituée d'actes d'appartenance. En effet, selon lui, ces dimensions sont distinctes mais indissociables « *(…) puisque l'identité pour soi est corrélative d'Autrui et de sa reconnaissance : je ne sais jamais qui je suis que dans le regard d'Autrui.* » (Dubar, 1991, p. 112).

Le premier auteur, Mucchielli, propose la définition de l'identité comme une chose complexe, qui se modifie constamment suite à la relation avec autrui. « *Chaque identité est, à chaque instant, une émergence de sens, résultant d'un ensemble de*

négociations circulaires des identités de chacun. Chaque identité trouve donc son fondement dans l'ensemble des autres identités s'exprimant à travers le système des relations. » (Mucchielli, 1986, p. 36). Le deuxième auteur, Martuccielli, précise que l'identité permet de nous différencier des autres tout en étant semblable. Enfin, Dubar nomme ce phénomène en différenciant *« l'identité pour autrui* » et « *l'identité pour soi* ». Tous ces auteurs parlent d'une identité propre qui se modifie selon son entourage. Nous pouvons constater l'importance qu'à notre contexte sur notre identité. Celle-ci se modifiera selon les interactions que nous avons avec le reste du système.

L'identité est donc définie non seulement par soi mais elle est également grandement influencée par les personnes qui nous entourent. Nous pouvons alors parler d'un aspect tout autant personnel que collectif. En effet, l'identité est toujours un rapport à l'autre. Il se modifie au sein des échanges sociaux et n'est donc pas fixe. Il évolue constamment. De plus, nous ne pouvons pas être certains que notre propre identité coïncide avec l'identité que les autres individus nous attribuent. Une continuelle négociation est alors mise en place afin d'harmoniser les deux points de vue. Il en découle alors une certaine incertitude et oblige l'individu à continuellement construire et reconstruire son identité.

7.1.1 Identité personnelle

Chaque individu jouera son rôle d'une manière tout à fait personnelle selon ses caractéristiques. En effet, l'identité personnelle prend en compte les expériences de l'individu, ses sentiments, ses représentations ainsi que ses projets d'avenir. Elle dépend et elle est également affectée par les interactions avec autrui ainsi que les relations. Le même rôle sera alors joué d'une manière tout à fait différente selon la personne qui le tient. « *Les individus sont totalement définis par leurs relations interpersonnelles, leurs caractéristiques individuelles n'étant pas affectées par leur appartenances sociales.* » (Baugnet, 1998, p. 85).

7.1.2 Identité sociale

Tout groupe est doté d'une identité qui correspond à sa définition sociale, c'est-à-dire dans l'ensemble social. Il est donc placé dans différents groupes d'appartenance ou catégories selon ses caractéristiques. *« L'identité sociale correspond à la catégorisation sociale, au groupe fonctionnant comme une catégorie qui correspond à l'organisation sociale, l'identité directement prescrite par la situation en termes de statuts en interaction (ex : la profession), plus les attributs personnels possédés (ex : honnêteté)* » (Goffman, 1963, cité dans, Baugnet Lucy, 1998, p.60).

L'individu mettra en place des « *stratégies identitaires* »[14] pour atteindre des objectifs fixés en fonction du contexte et de la situation dans lequel il se trouve. Le but est alors d'avoir la reconnaissance des autres dans le système social. Si l'individu se sent reconnu, il trouvera alors sa place en s'identifiant ou en sortant d'un groupe social spécifique, en étant valorisé ou encore en ayant une reconnaissance sociale.

Claude Dubar précise que l'entrée dans le monde du travail est un des événements les plus importants pour l'identité sociale : *« La confrontation au marché du travail constitue désormais un moment essentiel de la construction d'une identité autonome. (…) L'entrée dans une « spécialité » disciplinaire ou technique constitue un acte significatif de l'identité virtuelle. Mais c'est dans la confrontation avec le marché du travail que se situe sans doute aujourd'hui l'enjeu identitaire le plus important des individus. (…) C'est de l'issue de cette première confrontation que vont dépendre les modalités de construction de l'**identité « professionnelle »** de base qui constitue non seulement une identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir.* » (Dubar, 1991, pp. 122-123). Nous allons donc présenter ce qu'est l'identité professionnelle.

7.1.3 Identité professionnelle

Lorsque nous entrons dans le monde du travail, nous projetons une certaine image de nous, de nos capacités et de nos désirs dans l'avenir. Au début du processus, l'identité professionnelle est faite de projections d'avenir méconnues ou peu stables. Il en résulte une certaine incertitude. C'est à travers les expériences au travail et dans la vie personnelle que pourra se construire son identité professionnelle. Elle se définit comme : « *l'ensemble des actions qui transforment l'individu en professionnel apte à tenir un rôle dans des configurations professionnelles complexes.* » (Hebrard, 2004, p. 48).

Dubar affirme ce que nous venons de voir : « *l'identité « professionnelle » de base (…) constitue non seulement une identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage ou mieux, de formation* ». (Dubar, cité in Cohen-Scali, 2000, p.83-84). De plus, cette identité est en évolution permanente, car elle est continuellement affectée par diverses transformations (organisationnelles, technologiques et autres) dans les entreprises. Les interactions sur le lieu de travail et les expériences vécues par l'individu influencent également la construction de l'identité professionnelle. Cette identité est continuellement en mouvement, car elle varie, s'ajuste et s'adapte aux situations ainsi qu'aux contextes donnés.

[14] Dubar, 1991, p. 116.

En résumé, l'identité professionnelle est en partie construite à travers une « *dimension personnelle* » et une « *dimension sociale* »[15]. La dimension personnelle prend en compte nos propres valeurs, notre personnalité, nos forces et nos difficultés alors que la dimension sociale se réfère à ce que nous attribuent les autres, comment ils nous représentent et nous catégorisent. C'est un mélange entre ce que l'on s'attribue et ce que le groupe nous attribue.

L'entourage a une grande influence sur notre identité professionnelle, car nous sommes constamment en quête de reconnaissance. Hegel, cité dans Dubar, parle de « *reconnaissance réciproque* »[16]. L'identité est le résultat de cette reconnaissance réciproque, car ne nous pouvons exister dans l'équipe professionnelle qu'en étant reconnu par les autres. La reconnaissance joue alors un grand rôle dans l'identité professionnelle.

Les conseillers sociaux ont du se battre pour atteindre la reconnaissance de leur travail par les enseignants, l'équipe médico-psycho-sociale, les élèves ainsi que leurs familles. Comme nous avons pu le voir lors des entretiens, ces nouveaux professionnels ont tout d'abord été perçus comme des intrus. Il en est découlé une certaine méfiance de la part de l'équipe interdisciplinaire. Les conseillers sociaux ont vécu des moments d'incertitude dû au manque de clarté dans la définition de leur rôle. Ils ont mis en place diverses stratégies afin d'obtenir la reconnaissances des autres.

Nous pouvons alors noter plusieurs difficultés rencontrées par les conseillers sociaux tels que le contexte, la personnalité de chacun et la reconnaissance. Nous savons que ce professionnel a évolué dans un environnement qui n'était pas celui d'un travailleur social à la base et qu'il n'a pas été évident de s'intégrer auprès de l'équipe interdisciplinaire. Il est donc important pour nous d'approfondir cette notion de travail en équipe et de mettre en lumière les enjeux que cela peut amener. Nous allons donc aborder la notion d'équipe interdisciplinaire.

7.1.4 Groupe et équipe

Avant d'expliquer ce qu'est une équipe interdisciplinaire, nous pensons qu'il est important de décrire ce qu'est un groupe et ce qu'est une équipe. Pour ce faire, nous allons comparer ces deux termes à travers divers auteurs.

Selon Jacobson et Monello[17], les personnes qui travaillent en groupe ont suivi le même parcours professionnel. Ils vont avoir une manière de faire similaire visant un objectif commun. De ce fait, ils ne prennent pas en compte le travail de l'autre et sont

[15] Cohen-Scali, 2000, p.130.
[16] Hegel, 1967, cité dans, Dubar, 1991, p. 85.
[17] Jacobson et Monello, 1970, p. 12.

souvent plus individuel et autonome. Les auteurs parlent alors de « *structures uniformes* ».

A contrario, « *les structures complexes* » décrivent les personnes travaillant en équipe, ceux-ci fonctionnent différemment. Tout d'abord, les auteurs expliquent que ces professionnels ont des formations différentes, ils dépendent des autres et ne peuvent travailler seuls. Afin d'atteindre leur objectif commun, ils vont devoir collaborer car chacun pourra apporter quelque chose, ils se complètent.

Dans le cas des conseillers sociaux, nous parlerons alors plutôt de travail en équipe. Ces professionnels sont seuls ou à deux dans un cycle d'orientation et doivent collaborer avec des acteurs venant de formations différentes afin d'atteindre un objectif commun : le « bien-être de l'élève ». Les divers professionnels sont les enseignants, l'équipe médico-psycho-sociale, la direction ainsi que les instances externes, tels que tous services sociaux qui entrent en jeux dans diverses situations d'aide ou soutien à l'élève ainsi qu'à sa famille. Ils vont devoir collaborer, travailler ensemble pour arriver à leur but.

Selon Mucchielli, il est nécessaire de passer par quatre étapes pour passer d'un groupe à une équipe.

- **« Le groupe nominal »[18] :** il faut savoir qu'à la création d'un groupe, les différents acteurs ne se connaissent pas et sont réunis par l'institution, lors de réunion. Ils doivent collaborer ensemble ce qui peut être angoissant. Pour se défendre, l'auteur explique que les individus mettront en place un « mécanisme de défense sociale ». Chaque personne sera étiquetée selon des stéréotypes : « *(…) provenant de la perception de l'âge, du sexe, de la profession, des groupes de référence avoués, du rôle social ou du statut* ». Il n'existe pas encore de sentiment d'appartenance à ce stade car les autres représentent un jugement, « *des observateurs critiques* ». L'auteur nomme cette étape le « *groupe nominal ».*

- **« Le groupe fusionnel »[19] :** Par la suite, l'auteur parle de fusion. Les acteurs commencent à se connaître, à se reconnaître et se faire confiance. Ils restent encore un peu distants et évitent d'être en désaccord avec le groupe. Ils préfèrent rester unis pour se sentir exister. L'implication personnelle n'est pas essentielle, atteindre les objectifs non plus. Le plus important est l'ambiance du groupe.

[18] Mucchielli, 2012, p. 26
[19] Muchielli, 2012, p. 28

- **« Le groupe conflictuel »[20] :** Le groupe évoluera encore à travers le conflit. Un jeu de pouvoir se met en place. Les membres du groupe s'impliquent personnellement en faisant part de leurs idées. Ils s'allient avec d'autres, au risque de provoquer des tensions et séparer les individus en sous-groupes. Les membres peuvent alors quitter le groupe ou s'absenter régulièrement car le sentiment d'appartenance est fragilisé à ce stade.

- **« Le groupe unitaire »[21] :** Enfin, la dernière étape permet d'atteindre la maturité du groupe en devenant un uni. Chaque personne est reconnue comme étant une ressource au groupe grâce à sa personnalité, ses connaissances, son parcours de vie et autres. Le sentiment d'appartenance est présent à ce stade et les membres s'engagent personnellement afin d'atteindre l'objectif visé. En réunissant les connaissances et les forces de chacun, en échangeant leurs idées, le groupe augmentera son potentiel et pourra alors améliorer son travail. Lorsque le groupe atteint ce stade de maturité, de solidarité, l'auteur nous explique qu'il devient alors une équipe.

En ce qui concerne les conseillers sociaux, Jacobson et Monello reconnaissent que les personnes doivent apprendre à travailler en équipe : « *Dans les équipes de travailleurs sociaux, personne ne sait ce qu'est un travail en équipe* » (Jacobson et Monello, 1970, p. 37). Ces professionnels doivent passer par les différentes étapes proposées par Roger Mucchielli avant de trouver une manière efficace de collaborer. Chacun devra apprendre à connaître l'autre, se faire confiance et reconnaître ce que chacun peut apporter à l'équipe selon ses spécificités, connaissances, capacités. Comme nous avons pu le voir avec l'auteur, il faut du temps pour qu'un groupe devienne une équipe et celle-ci passera par des moments difficiles, tels que non-reconnaissance du rôle ou encore tensions dues à des désaccords internes.

A ce jour, les conseillés sociaux ont pu trouver un certain équilibre au sein des équipe. Les premières étapes sont passées et les professionnels ont trouvé divers moyens pour s'intégrer dans les équipes. Cette intégration n'est pourtant pas acquise indéfiniment. Ils devront continuer à défendre leur place et prouver leur efficacité au sein des cycles d'orientation.

7.1.5 Interdisciplinarité

Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ou devons-nous dire multidisciplinarité, pluridisciplinarité ou encore transdisciplinarité ? Il existe plusieurs termes pour évoquer le travail en équipe. C'est pourquoi, nous allons commencer par donner la définition de ces notions.

[20] Mucchielli, 2012, p. 29
[21] Mucchielli, 2012, p. 29

Parlons d'abord de pluridisciplinarité et multidisciplinarité. Ces termes sont souvent décrits comme synonymes. Il s'agit d'une rencontre de différents corps de métier autour d'un thème commun. Ces professionnels se réunissent afin de mettre en commun leurs différents savoirs dans le but d'atteindre un objectif visé. Nous pouvons parler d'un travail de collaboration. Néanmoins, il s'agit plutôt d'une juxtaposition des apports de travail de chacun sans réels échanges ou interactions entre les différents acteurs. Denis décrit cette notion de la manière suivante : « *(…) la sommes des expertises de professionnels issus de différentes disciplines et dont les actions se posent d'une façon* parallèle » (Denis, 2001, cité dans, Matta, 2008, p. 82).

La transdisciplinarité est le niveau le plus élevé car elle dépasse la dimension de la discipline et recherche une explication au problème en prenant en compte toute sa complexité. Nous n'allons néanmoins pas aborder cette notion car elle n'entre pas en lien avec notre question de recherche.

Nous retrouvons dans le terme d'interdisciplinarité, un véritable travail d'équipe. En effet, en comparaison avec la pluridisciplinarité, nous pouvons noter dans l'interdisciplinarité une mise en commun des diverses approches pour en sortir le meilleur. « *Le regroupement de plusieurs intervenants ayant une formation, une compétence et une expérience spécifique qui travaillent ensemble dans une compréhension globale, commune et unifiée d'une personne en vue d'une intervention concertée à l'intérieur d'un partage complémentaire de* tâches. » (Hébert, 1997, Matta, 2008, p. 82). Il y a des échanges concrets de connaissances, du dialogue, amenant un enrichissement mutuel. Ce n'est plus un simple assemblage de différentes expertises, celles-ci sont intégrées et permettent un fonctionnement d'équipe.

Le conseiller social a besoin des différents acteurs pour faire un bon travail. L'échange et la collaboration sont la clé pour atteindre un professionnalisme de qualité. C'est en se réunissant et en utilisant les forces de chacun que nous aurons un maximum d'efficacité. Le collectif gagne sur l'individuel. Nous pouvons alors parler d'interdisciplinarité.

Il y a tout de même une situation paradoxale si nous comparons cette notion avec celle de l'identité professionnelle. Comme nous avons pu le voir, l'identité professionnelle met en avant le sentiment d'appartenance à une catégorie professionnelle possédant ses propres caractéristiques. Le conseiller social doit collaborer avec des acteurs ayant des spécificités différentes des siennes. Ils doivent donc trouver une norme commune pour communiquer. Il leur faut un projet avec le même objectif. Les conseillers sociaux devront aller au delà de leur identité professionnelle spécifique et s'ouvrir aux autres. Le fait de réunir les divers acteurs dans un lieu commun définit les limites de chacun et permet de visualiser leur rôle.

Le sentiment de jugement doit être atténué afin d'avoir une meilleure prise en charge des élèves, des familles et autres intervenants.

8 Conclusion

8.1 Retour sur nos hypothèses

Arrivées au terme de notre travail, il est important pour nous de revenir sur nos hypothèses de départ. Ainsi, nous pourrons voir si celles-ci correspondent à la réalité du terrain.

- Les conseillers sociaux rencontrent une certaine difficulté à s'intégrer dans les cycles d'orientation.

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre de l'émergence de cette fonction, nous avons remarqué une certaine difficulté de la part des conseillers sociaux à s'intégrer au sein des cycles d'orientation dans les années soixante. En effet, la fonction de ce nouvel intervenant n'était pas définie clairement à son arrivée. Il était donc difficile pour les conseillers sociaux, d'expliquer leur présence aux différents professionnels déjà sur les lieux. Le travailleur social a donc dû commencer par se faire connaître, défendre sa place ainsi que prouver son utilité et son efficacité dans le cycle d'orientation.

Certains acteurs de l'équipe psycho-médico-sociale ont vécu l'arrivée des conseillers sociaux comme une « concurrence », car leur travail était flou et pouvait avoir l'air similaire au leur. Ceci a été une difficulté supplémentaire à leur intégration dans le milieu scolaire. Le travail en équipe n'est pas une chose facile, car dans le cas des conseillers sociaux, il leur est demandé de collaborer avec des professionnels de domaines et de formations diverses. Les différents acteurs devront donc prendre le temps de se connaître, de se faire confiance et de mettre en lumière les champs d'actions de chacun.

Il faudra plusieurs années aux conseillers sociaux pour se faire une place au sein des collèges. C'est à travers diverses méthodes d'interventions qu'ils ont pu s'intégrer. Ils ont mis en place des lieux de rencontre, se sont présentés dans les classes, au conseil de direction et ont participé à la vie du collège. Petit à petit, ils ont fait leur chemin et se sont créés une place au sein des cycles d'orientation.

Francine Muel-Dreyfus met en lumière cette difficulté dans son ouvrage « Le métier d'éducateur ». « *Lorsqu'on saisit les positions à l'état naissant, on saisit le moment étrange, riche de sens sociologique, où se fait l'ajustement entre l'individu et le poste, le moment où les individus se font tout en faisant le poste. L' « identification » au poste se réalise au terme d'un travail qui est inséparablement travail sur le poste et travail sur soi-même et il dépend de l'histoire sociale du poste et de l'histoire*

sociale individuelle que ce soit le poste de l'individu qui s'incline » (Muel-Dreyfus, 1983, p. 9).

En général, un métier est déterminé par des lois et les individus sont ensuite insérés sur leurs lieux de travail. Les conseillers sociaux, à l'inverse, ont été introduits dans les écoles avant d'être clairement définis dans les législations genevoises. Ceci n'a pas facilité leur intégration. Comme l'explique Francine Dreyfus, ce phénomène peut être déstabilisant pour le professionnel, car il aura besoin de prouver son utilité et il sera d'autant plus difficile de se faire connaître.

Aujourd'hui, nous pouvons noter une certaine reconnaissance de leur travail par les membres de l'établissement (enseignants, équipe médico-sociale, direction). Leur fonction est connue par les élèves, leurs familles ainsi que les professionnels du réseau interne ou externe. Les différents textes législatifs genevois démontrent également la nécessité d'un tel professionnel dans les cycles d'orientation à ce jour.

La place du conseiller social est désormais inscrite dans les collèges mais elle ne reste pas indéfiniment acquise. Ces professionnels devront continuer à défendre leur place et prouver leur efficience. Ceci leur permet néanmoins d'évoluer constamment et ne pas se reposer sur leurs acquis.

- Il est difficile pour les travailleurs sociaux de s'approprier la fonction de conseiller social.

Nous dénotons que cette appropriation de la fonction de conseiller social se fait plus aisément que ce que nous avions imaginé. Les travailleurs sociaux endossant ce nouveau rôle se basent certes sur le cahier des charges qui restent la référence en la matière, mais apprécient ce flou dont ils sont l'objet. Ils perçoivent ainsi un excellent moyen de personnaliser leurs interventions au sein des cycles d'orientation. Le travail d'un conseiller social sera alors toujours un peu différent de celui de son collègue, dépendant du contexte dans lequel il se trouve et de sa personnalité.

Les acteurs d'une institution ont chacun un rôle qui leur est attribué et doivent atteindre des objectifs. Dans ce travail, nous pouvons remarquer que les conseillers sociaux ont un rôle bien précis qui est de soutenir l'élève, sa famille ou encore le corps enseignant. Les modèles d'intervention pour y arriver diffèrent d'un professionnel à un autre selon sa formation spécifique, sa carrière professionnelle, sa manière de fonctionner ou encore ses affinités. En effet, en tant qu'individu, nous apportons un côté personnel à notre rôle. Notre expérience de vie, notre caractère aura un impact sur notre manière de travailler. Il faut prendre en compte les particularités de chacun ainsi que l'ensemble du système qui l'entoure (le contexte et la société) pour avoir une bonne compréhension de son rôle.

Tout ce qui nous entoure à un impact sur notre rôle. Il sera différent selon l'endroit où nous nous trouvons et avec qui nous sommes en relation. La notion de rôle « *(…) doit être pensé en terme de relation, de dialectique et d'attente réciproques. Les rôles sont donc très fluctuants, puisqu'ils sont liés à une situation, aux attentes qui changent suivant le lieu, le moment, etc..* » (Jacobson et Monello, 1970, p. 83).

Toutefois, nous avons découvert que leurs actions étaient très souvent aiguillées par les directions des établissements scolaires. Cette influence nous était inconnue et c'est avec grand étonnement que nous en avons pris connaissance. Il existe dès lors de grandes différences dans les modes de fonctionnement des conseillers sociaux qui ne sont pas guidés par leurs perceptions de la fonction mais par celle des directions des cycles.

Il faut également prendre en compte l'aspect de la solitude. En effet, les travailleurs sociaux travaillent majoritairement en binôme dans les collèges. Ils ont seulement un collègue vers qui se tourner pour discuter et analyser des situations compliquées. Comme nous l'avons mentionné dans notre travail, cela leur permet une certaine marche de manœuvre que les professionnels apprécient mais ils remarquent qu'il peut parfois être plus enrichissant d'avoir le point de vue de plusieurs collègues. Pour cela, ils peuvent compter sur le soutien des autres membres de l'équipe médico-psycho-sociale avec qui ils collaborent activement au sein des cycles d'orientation. En effet, ces travailleurs se retrouvent en minorité dans les établissements scolaires et il est parfois difficile d'échanger sur des thématiques complexes avec des professionnels n'ayant aucune formation en travail social ou similaire. Nous pouvons déduire qu'il existe dans ce groupe, quelque peu à part dans les écoles, un fort sentiment d'appartenance qui aide les conseillers sociaux à s'approprier leur fonction. De plus, les réunions hebdomadaires des conseillers sociaux permettent également aux professionnels de partager leurs ressentis et de demander l'avis de leurs collègues.

C'est donc au terme d'un processus complexe, devant tenir compte de différentes attentes, qu'un conseiller social pourra définir quelle sera concrètement sa fonction.

- Le travail social dans les écoles apporte une plus-value dans la prise en charge des élèves en difficultés.

Le travail social en milieu scolaire est maintenant reconnu et nous restons certaines qu'il apporte une plus-value à l'école. Les enseignants n'arrivaient pas à gérer certaines situations problématiques avec des élèves. Les conseillers sociaux sont donc venus apporter leur soutien et décharger les professeurs de situations trop lourdes. Ils ont pu partager leurs savoirs, leurs connaissances et ainsi garantir un meilleur suivi auprès des jeunes et de leurs familles.

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre sur les aspects théoriques de notre travail de recherche, le travail interdisciplinaire est une grande richesse pour le cycle d'orientation, car chaque personne est reconnue comme étant une ressource au groupe grâce à sa formation, sa personnalité, son parcours de vie et ses intérêts. Le travail en équipe favorise la réunion des forces de chacun. De cette manière, la qualité du travail est meilleure grâce à l'échange, la collaboration et la mise en commun de différentes connaissances.

De plus, la mise en place de divers champs d'intervention par les conseillers sociaux, telle que la prévention, permet une détection précoce de situations difficiles. Ainsi, le conseiller social pourra rapidement intervenir auprès des personnes concernées, avec l'aide de partenaires internes ou externes, avant que la situation ne se détériore trop.

Nous pouvons toutefois préciser que cette plus-value apportée par les conseillers sociaux lors de situations difficiles dépend de la collaboration qui s'installera avec les enseignants. Sans cela, la présence de ces professionnels ne pourra être autant efficace. Comme stipulé dans notre recherche, ce travail en commun est fragile et il faut continuellement préciser les tâches des conseillers sociaux pour que leur présence ne soit pas perçue comme une remise en question du travail effectué par les enseignants. Nous ne pensions pas que cette collaboration serait autant complexe que cela. En effet, nous avons découvert que le travail des intervenants sociaux restait peu reconnu par une minorité de professeurs. Nous n'imaginions pas que le travail social en milieu scolaire pouvait être ainsi renié par certains qui doutent de son utilité et de son efficacité. Nous sommes toutefois convaincues qu'une collaboration optimale ne peut être que bénéfique dans le suivi de certains élèves en difficultés.

8.2 Conclusion générale

Comme nous l'avons démontré dans ce travail de recherche, lors de la création de la fonction de conseiller social, ces professionnels ont eu de grandes difficultés à s'approprier leur rôle. Le fait que cette fonction ait été mal définie les a obligés à devoir continuellement défendre leur place au sein des cycles d'orientation et devoir constamment prouver leur efficacité. Nous pouvons dénoter une grande évolution de ce côté-là. En effet, les législations genevoises ont légitimisé leur présence dans les collèges au fil du temps. Dans les années soixante, les conseillers sociaux n'étaient pas inscrits dans les lois cantonales mais ils sont spécifiés dès les années septante. A ce jour, cette fonction ainsi que ces champs d'intervention sont définitivement inscrits dans les législations cantonales. Nous pensons que cette étape a eu une grande importance dans la reconnaissance de ce travail, car les lois déterminent plus concrètement la présence des conseillers sociaux dans les écoles secondaires. Etant reconnus par les lois, les conseillers sociaux peuvent plus facilement trouver leur

place dans les collèges. La présence ainsi que la nécessité des conseillers sociaux dans les établissements scolaires secondaires sont donc désormais démontrées.

En ce qui concerne leurs tâches et activités au quotidien, les conseillers sociaux ont aussi remarqué une évolution dans leurs méthodes d'intervention mais également dans l'augmentation des prises en charge. Leur rôle étant reconnu aujourd'hui, les conseillers sociaux seront bien plus appelés à intervenir qu'auparavant. Il est intéressant de voir qu'à sa création, les conseillers sociaux souffraient de l'inoccupation. Ils devaient aller chercher le travail et se mettre en lumière constamment. Ils devaient mettre en place des stratégies pour qu'on fasse appel à eux. Lors de nos entretiens, il en est ressorti que les professionnels étaient souvent débordés et avaient besoin de renfort afin de gérer toutes ces situations de la meilleure manière possible. Nous pouvons donc noter qu'aujourd'hui il existe bien une reconnaissance de leur travail. Nous pouvons tout de même nous demander si les jeunes d'aujourd'hui souffrent d'avantage de problèmes ? Les conseillers sociaux eux parlent plutôt de problématiques familiales plus complexes, d'instabilité d'un tissu social devenu précaire, d'une société changeante ou encore d'une acquisition de maturité qui se fait plus tardivement chez les élèves. La société, le monde économique, la relation à l'adulte ainsi que l'éducation ont changé. Grâce à nos recherches, nous avons découvert que les problèmes se sont intensifiés à travers le temps mais qu'ils restent similaires à autrefois.

Nous constatons que les conseillers sociaux sont confrontés à une grande quantité de travail administratif qui n'existait pas auparavant. La fonction s'est beaucoup formalisée. Lors de nos diverses expériences professionnelles, nous avons noté la place que prend l'administratif dans notre travail au quotidien. Nous devons souvent démontrer le travail que nous faisons à travers la paperasse. C'est de cette manière que nous prouvons l'efficacité de notre travail. Nous sommes aujourd'hui dans une société de contrôle qui permet de faire du bon travail mais peut parfois être contraignant, voire péjorer le travail sur l'individu.

Comme partout, le travail s'intensifie mais les conseillers sociaux n'ont pas de temps supplémentaire à disposition. Les attentes et les exigences par rapport au travail de ces professionnels sont toujours grandissantes alors que les moyens pour y parvenir ne changent pas. Le nombre d'élèves dans les collèges augmente continuellement dans les cycles, comme dans le reste des populations prises en charge dans les diverses institutions. Heureusement pour les conseillers sociaux, l'Etat a pris en compte une partie de cette augmentation de travail en proposant à quatre cycles d'orientation de faire partie du réseau d'éducation prioritaire (REP). Ainsi, ces derniers peuvent accueillir un professionnel en renfort. Nous pensions vraiment que l'introduction des REP aux cycles d'orientation aurait eu plus d'impact sur les conseillers sociaux mais nous avons été étonnées de la réponse des travailleurs

sociaux. En effet, les REP correspondent en réalité à une augmentation de conseillers sociaux et qu'il faut atteindre des critères bien spécifiques pour passer dans le réseau REP. En effet, ceux-ci sont les suivants : l'attribution de cette mesure se base sur le taux d'échec présent dans les établissements, le taux de parents allophones ainsi que les conditions socio-économiques des familles. Néanmoins le passage en REP prouve que le travail de ces professionnels est reconnu. Suite aux entretiens effectués lors de ce travail de recherche, nous avons tout de même remarqué que les conseillers sociaux auraient besoin de plus d'aide et de soutien.

Au niveau socio-économique, la plupart des professionnels pensent que cela a une influence sur la nature des prises en charge. En effet, elle sera différente car les conseillers sociaux seront davantage confrontés à des familles fragilisées. Les professionnels remarquent donc une différence dans le travail qu'ils doivent fournir auprès des jeunes mais pas dans la quantité de situations à suivre.

Concernant la collaboration, nous avons dénoté que lors de la création de cette fonction, les conseillers sociaux ont dû défendre leur place et la collaboration n'était pas toujours évidente. Ils ont été étiquetés comme des intrus dans les établissements par l'équipe psycho-médico-sociale ainsi que par les enseignants. Cette méfiance était partiellement due au manque d'informations reçus sur leur fonction. C'est à travers des réunions et des stratégies de reconnaissance que les travailleurs sociaux ont pu présenter leur travail à tous. Cette visibilité ou confrontation aux autres a permis aux conseillers sociaux de se définir et ainsi s'intégrer au sein de l'équipe interdisciplinaire. Aujourd'hui, la collaboration se passe généralement bien à l'interne comme à l'externe. Nous pouvons même dire qu'elle est enrichissante pour les cycles d'orientation. En effet nous pensons qu'il est nécessaire d'avoir une bonne collaboration afin d'effectuer un travail d'une qualité supérieure. Nous ne pouvons pas apporter le même soutien seul. Le travail d'équipe amène une autre vision de la situation et permet de mettre en commun des idées. Il y aura donc une plus grande réflexion en prenant en compte la vision de divers acteurs. Néanmoins, les conseillers sociaux doivent continuer à montrer leurs limites d'intervention pour éviter d'être débordés avec des situations qui ne sont pas de leur ressort. La reconnaissance de leur rôle n'est toutefois pas encore définitivement acquise.

Nous avons eu beaucoup de plaisir à récolter les informations sur les différents outils et moyens d'intervention des conseillers sociaux. Ce travail nous avons vraiment fait ressentir la personnalité des professionnels. Ils ont une ligne directrice à suivre mais mettent chacun un peu du leur dans la mise en place des techniques de travail. Nous avons rencontré des conseillers sociaux préférant le travail de groupe, d'autre le travail individuel. Il était très intéressant de découvrir les différentes manières de faire sur un même sujet. C'est à travers ces témoignages que la théorie

sur l'identité a pris tout son sens. En effet, les travailleurs sociaux amènent un coté personnel à leur travail qui est très enrichissant. Nous n'avons pas entendu deux collègues avoir le même discours. Il était toujours un peu dissemblable de par sa propre façon de travailler. Ils précisent tous que le contexte a une grande importance sur les méthodes de travail. Chaque cycle a des attentes différentes et les élèves des besoins divers. Comme nous l'avons vu dans la théorie, le rôle dépend des phénomènes de relation. Celui-ci est donc influencé par la constitution de l'environnement dans lequel il intervient.

Le groupe de référence a aussi une grande importance pour les conseillers sociaux. Chacun travaille avec sa personnalité, ses outils et autres procédés mais ils peuvent se rattacher à un groupe leur ressemblant avec un langage commun. Ils ont ainsi un sentiment d'appartenance essentiel à tout professionnel.

Un autre point nous a intriguées lors des entretiens. C'est le rapport des conseillers sociaux au positionnement hiérarchique. Les interviewés ont partagé leurs difficultés à collaborer avec certaines directions des écoles. Les conseillers sociaux précisent qu'il n'est pas toujours évident de s'adapter aux attentes des directions et ceci peut parfois être source de tension. Ils viennent de deux mondes différents. Les directeurs ont suivi une formation d'enseignants alors que les conseillers sociaux ont été formés comme travailleurs sociaux. Ils n'ont donc pas la même manière de fonctionner. Il y a par exemple la notion de confidentialité qui apporte quelques tensions entre les travailleurs sociaux et la direction. En effet, les conseillers sociaux se doivent de garder confidentiels les propos des jeunes ou de leur famille afin de maintenir une certaine confiance. Quelques directions veulent savoir ce qui se passe au sein de leur cycle d'orientation et mettent les professionnels dans une situation hiérarchique compliquée. Le conseiller social sait que ce dernier n'a pas besoin de connaître des informations sur la vie privée de ses élèves tant que cela ne les empêche pas de suivre leur scolarité. Néanmoins, les entretiens nous ont fait ressentir une tension hiérarchique. Les directions désirent souvent être au courant de tout. Les travailleurs sociaux se retrouvent donc confrontés à un dilemme de taille. Respecter la clause de confidentialité ou se brouiller avec la hiérarchie. Nous ne pensions pas qu'il y ait de tels questionnements au sein des cycles. C'est un point à approfondir à l'avenir, car la collaboration avec les directions est importante.

Pour terminer, nous aimerions mettre en évidence les points forts de cette fonction que nous avons découverte à travers ce travail de recherche. Il est évident pour nous que le conseiller social apporte une plus-value aux collèges. Il complète l'équipe interdisciplinaire déjà sur place, de par ses connaissances et son soutien. Nous aimerions tout de même préciser que son travail peut être perçu comme difficile voire impossible dans certain cas.

8.3 Les limites de notre recherche

A la fin de notre recherche, le contenu de notre travail nous paraît adéquat mais nous dénotons toutefois certaines limites auxquelles nous avons été confrontées et avec lesquelles nous avons du composer.

Dans un premier temps, nous relevons que nous n'avons interviewé qu'une petite partie des conseillers sociaux. Même si nous avons essayé de réunir un groupe plus ou moins significatif et choisissant un panel de professionnels variés, la matière récoltée ne peut être représentative de la totalité des travailleurs sociaux en milieu scolaire. Il nous aurait été toutefois difficile d'étendre notre étude à son ensemble et cela aurait impliqué un travail de recherche différent. Notre étude se serait révélée beaucoup plus conséquente et peut-être aurions nous pu en tirer d'autres conclusions.

De plus, nous sommes conscientes que notre travail se base principalement sur les propos de conseillers sociaux. Il s'agit de leurs ressentis qui sont parfois emprunts de jugements ou de perceptions personnels. Cela ne nous permet pas de considérer notre travail comme objectif par rapport à la fonction de conseiller social. Chacun nous a transmis librement ses opinions sur les thématiques développées et nous les avons ensuite retranscrites telles quelles tout en tentant d'en tirer certaines conclusions. Cependant, il nous semble que les informations obtenues forment un ensemble cohérent et que les propos de nos huit conseillers sociaux s'accordent passablement bien. Ils nous éclairent sur certaines dimensions de cette profession.

Ensuite, les conseillers sociaux nous ont transmis leurs visions quant à leur collaboration et leur positionnement avec d'autres professionnels. Dès lors, nous ne pouvons garantir la véracité de leurs propos mais avons souhaité leur faire confiance. Il aurait été toutefois intéressant de pouvoir interviewer ces différents intervenants afin de comparer et compléter les dires des conseillers sociaux. Encore une fois, cela aurait impliqué un travail de recherche d'une ampleur toute autre.

Enfin, nous pouvons considérer que nous étions novices dans la gestion d'entretiens lorsque nous avons effectué nos rencontres avec les conseillers sociaux. Ce fut certainement une limite à notre travail. Nous pensons que, n'étant que peu à l'aise lors de nos premiers rendez-vous, nous n'avons peut-être pas su les guider de manière optimale. Il se peut que certains éléments qui nous ont étés transmis indirectement nous aient échappé et que nous n'avons pas su les reprendre au vol pour les développer. Nous avons peu à peu affiné nos stratégies mais ne pouvons pas penser que cela a suffi. De plus, nous n'osions pas poser des questions entrant trop dans la sphère privée des conseillers sociaux, de peur de les déranger. Nous sommes persuadées qu'avec un peu plus de pratique, nous aurions osé et aurions obtenus des informations supplémentaires.

8.4 Les apports de notre recherche pour le travail social

Outre une curiosité qui nous a poussée à nous lancer dans cette recherche, ses apports de manière générale pour le travail social sont essentiellement un éclairage ainsi qu'une définition de la fonction de conseiller social. Même si ce travail est désormais présent depuis de nombreuses années dans le canton de Genève, son champ d'intervention peut parfois paraître vague aux yeux d'autres professionnels comme à ceux de particuliers. Notre volonté a été de présenter de manière claire et précise les tâches mais aussi les enjeux de cette activité particulière.

Nous souhaitions ainsi mettre en évidence la pratique de ces professionnels du social immergés dans un lieu d'intervention qui ne leur est pas habituellement prédestiné. Nous voulions comprendre leurs mécanismes d'intégration et considérons que c'est désormais chose faite au terme de notre travail. Ceci pourrait avoir une influence sur la collaboration entre les conseillers sociaux et les autres professionnels présents dans les cycles d'orientation. Peu de travailleurs sociaux se retrouvent ainsi isolés et dépendants de professionnels d'autres professions. Nous pouvons espérer que notre recherche pourrait être un exemple de coopération entre différents métiers.

En réalisant notre recherche, nous voulions donner la possibilité à des professionnels de s'exprimer librement sur leurs pratiques. Il s'agissait pour nous de leur donner la parole afin qu'ils puissent nous faire part de leurs impressions et de leurs expériences. La lecture de ce travail par les conseillers sociaux permettra peut-être à certains de se reconnaître et de prendre connaissance des différents témoignages de leurs collègues. Ils pourront également découvrir le vécu ainsi que les expériences faites par ceux-ci. Nous espérons que ce travail sera pour eux source de discussions au sein de leur groupe de référence.

8.5 Nos apprentissages et compétences développés en matière de recherche

Lors de la réalisation de notre travail de Bachelor, nous avons fait plusieurs apprentissages et pensons avoir développé diverses compétences en lien avec ceux-ci. Nous vous proposons une présentation qui reste toutefois non exhaustive.

Dans un premier temps, il nous a fallu définir précisément notre question de recherche ainsi que les différentes thématiques que nous souhaitions développer. Cela a été difficile pour nous, car nous voulions traiter de multiples aspects sans savoir de quelle manière nous nous y prendrions. Notre question de recherche est donc restée floue durant une longue période. Nous avons eu besoin de nous

rencontrer plusieurs fois et d'échanger longuement à ce sujet avant de réussir à la définir de manière précise et à définir les éléments que nous allions aborder.

Au niveau de nos recherches théoriques et historiques, nous avons dû apprendre à limiter nos apports afin que les parties attenantes soient en lien avec notre problématique sans dépasser le cadre de notre travail. Nous avons récolté une multitude d'informations à ce sujet et avions tendance à vouloir compléter ce que nous avions déjà écrit. Nous avons donc appris à effectuer un tri d'informations afin que notre texte soit clair sans y retrouver un nombre trop importants de redondances.

Ensuite, nous remarquons que nous avons réalisé un bon nombre d'apprentissages lors de la réalisation de nos entretiens. Tout d'abord, il nous a fallu convenir d'une grille d'entretien. Nous avions déjà été confrontées à cela lors de notre formation mais il nous a fallu être plus précises lors de ce travail. En effet, nous devions être en mesure de récolter toutes les informations nécessaires à notre analyse en un seul entretien. Nous devions toutefois veiller à laisser un espace de parole suffisant aux conseillers sociaux. Nous avons donc appris à rédiger une grille d'entretien semi-directive en amenant des thématiques prédéfinies à l'aide de questions ouvertes.

De plus, nous pensons avoir développé des compétences en matière de conduite d'entretien. Tout au long de nos interviews, nous avons su effectuer une auto-évaluation nous permettant de nous adapter, de nous améliorer et ainsi rendre plus professionnelles nos rencontres avec les conseillers sociaux. Nous remarquons clairement que nous sommes bien plus à l'aise lorsque nous devions faire des entretiens sur la fin de notre travail qu'à ses débuts. Nous avons également appris à être plus à l'écoute des conseillers sociaux. Ceci nous a fait rebondir sur certains de leurs propos pour les questionner sur une thématique adjacente et ainsi prendre des libertés dans notre grille d'entretien. Nous nous sentions plus en confiance pour oser cela.

Puis, lorsque nous nous sommes attelées à l'analyse des informations récoltées, nous avons vite remarqué que nous n'avions que très peu d'outils pour y arriver. Ainsi, il nous a fallu apprendre à mettre en évidence les éléments importants et significatifs pour notre travail et distinguer ceux qui ne nous seraient pas utiles. Cela n'a pas été chose facile et cette tâche a à nouveau nécessité de nombreux moments de discussions afin de définir clairement quels seraient nos différents axes d'analyse. Une fois cela fait, nous avons dû faire attention à traiter correctement les données en fonction des critères préalablement définis. Par la suite, nous avons appris à restituer les informations tout en respectant le contexte des différents sujets abordés et sans en modifier la nature.

Une des compétences majeures que nous avons eues l'occasion de développer durant la rédaction de notre travail reste sans doute l'apprentissage du travail

d'équipe. Cette notion, très présente dans le travail social, nous a davantage permis d'apprendre à travailler en collaborant. En effet, nous avions déjà effectué des travaux de groupe lors de notre formation mais la réalisation de cette recherche nous a davantage demandé de nous concerter. Nous avons donc appris à nous organiser à deux, à travailler ensemble comme à nous répartir le travail et à accorder nos idées.

Nous souhaitons également relever qu'en réalisant ce travail, nous avons augmenté nos connaissances au sujet de l'identité et ses enjeux. Nous trouvons cela pertinent, car nous sommes en mesure d'effectuer des parallèles avec notre propre parcours. En effet, nous sommes aux prémisses de notre cheminement de travailleuses sociales et allons devoir construire et modifier notre identité professionnelle tout au long de nos expériences. Ce sera à notre tour de trouver notre place au sein de différentes institutions.

Au final, nous pensons avoir réalisé bon nombre d'apprentissages et avoir su développer de nombreuses notions tout au long de ce travail. Toutefois, nous sommes conscientes qu'il nous faudra davantage améliorer certains points tant dans nos pratiques que dans nos réflexions mais nous sommes satisfaites du résultat de nos recherches. Nous sommes persuadées que nos apprentissages nous seront utiles et facilement transposables dans notre parcours professionnel.

9 Remerciements

Tout d’abord, nous adressons un grand merci à Arnaud Frauenfelder, Directeur de notre Travail de Bachelor, pour ses précieux conseils, ses idées et son soutien.

Ensuite, nous remercions infiniment les huit conseillers sociaux qui ont été d’accord de nous rencontrer et de nous raconter leur histoire. Nous leur sommes vraiment reconnaissantes de nous avoir accordé du temps, mais surtout leur confiance.

Nous adressons de chaleureux remerciements à Frédy Constantin qui nous a accompagné sans hésiter dans ce projet et nous a permis de rencontrer de nombreux conseillers sociaux. Nous le remercions également pour la mise à disposition de précieux documents qui nous ont été fortement utiles.

Un grand merci aux différents professionnels et experts que nous avons rencontrés et qui ont pu nous apporter beaucoup d’éléments intéressants pour notre travail, ainsi que des visions différentes sur la problématique traitée.

De plus, nous tenons à remercier nos directions respectives pour leur flexibilité tout au long de la rédaction de ce travail de recherche.

Pour terminer, nous remercions vivement nos parents pour le temps qu’ils ont passé à corriger nos écrits et adressons aussi nos sincères remerciements à nos proches pour leur soutien, leurs suggestions et leur avis.

10 Bibliographie

Travaux de Bachelor, Thèses et Rapports de recherche

Berger, A., Cerez, I. (1996). *Le maillon manquant de la chaîne : des travailleurs sociaux au sein des écoles primaires ?* [Mémoire de fin d'études]. Genève : Ecole supérieur de travail social, ESTS.

Burkhalter, M., Fehr, M., Perez, S. (2001). *La collaboration entre travailleurs sociaux et îlotiers est-elle une piste pour une meilleure prévention du quartier ?* [Mémoire de fin d'études]. Genève : Institut d'études sociales, IES.

Clerc, A. (2005). *Un poste d'assistant social dans un cycle d'orientation du Valais ?* [Mémoire de fin d'études]. Sion : Haute école santé-social Valais, HESSV.

Collonges, G., Glasman, D. (1992). *Ecole et travail social. L'articulation du travail social et de l'institution scolaire : L'exemple du soutien scolaire* [Rapport de recherche]. Saint-Etienne : Université Jean Monnet, Faculté art-communication-pédagogie.

Larue, N., Schmidt, E. (2001). *Des préjugés à la collaboration entre travailleurs sociaux et policiers : au niveau de la prévention de la délinquance des mineurs* [Mémoire de fin d'études]. Genève : Institut d'études sociales, IES.

Lefebvre-Fleury, N., Piguet-Schneider, A. (1983). *Mais qu'est-ce qu'on fait là ? : ou le travail social au cycle d'orientation* [Mémoire de fin d'études]. Genève : Institut d'études sociales, IES.

Müller, C.-A. (2007). Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XXe siècle (1872-1969) [Thèse de doctorat]. Genève : Université de Genève, Faculté des Lettres.

Ney, K. (2011). *Regard systémique : ma place de conseillère sociale au cycle d'orientation du Marais à Genève* [Mémoire de fin d'études]. Lausanne : Haute école de travail social et de la santé, EESP.

Voisard, V. (2007). *Le travailleur social scolaire et l'élève nouvel arrivant : regard sur l'intervention du conseiller social face à l'élève de classe d'accueil* [Mémoire de fin d'études]. Lausanne : Haute école de travail social et de la santé, EESP.

Table des lois citées :

Loi sur l'instruction publique du 6 novembre 1940 (LIP) ; C 1 10. Récupéré de http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html, le 10.08.12.

Règlement du cycle d'orientation du 9 juin 2010 (RCO) ; C 1 10.26. Récupéré de http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/rsg_c1_10p26.html, le 10.08.12.

Ressource d'un site internet

Direction Générale du Cycle d'Orientation. (2013). *Brochure d'information du cycle d'orientation*. Récupéré le 04.04.2013 de http://www.ge.ch/co/doc/brochure_co.pdf.

Département de l'instruction publique (DIP). (date de publication ou mise à jour). *Cycle d'orientation (enseignement secondaire 1). R*écupéré le 10.08.2012 de http://www.ge.ch/cycle_orientation/

Direction générale du cycle d'orientation. (2009). *Conseillers sociaux des cycles d'orientation.* Récupéré le 17.11.2011 de http://www.familles-ge.ch/asso.php?fageId=686&no=07&sit=06

Cours et conférences

Cattin, D. (2010). *Histoire du travail social* (Module B6). Genève : HES-SO, Haute école de travail social

Constantin, F. (2011). *Présentation service CS 2011.* Genève : Direction Générale du Cycle d'Orientation.

Monographies

Baugnet, L. (1998). *L'identité sociale.* Paris : Dunod*.*

Droux, J., Ruchat, M. (2012). *Enfances en difficultés. De l'enfance abandonnée à l'action éducative (Genève, 1892-2012*). Genève : Fondation Officielle de la Jeunesse.

Dubar, C. (1991). *La socialisaion : Construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin.

Dupanloup, A. (1998). *Un psychologue dans l'école : La construction d'un rôle professionnel et ses enjeux*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, N°88, Genève.

Frandji, D., Pincemin, J.-M., Demeuse, M., Greger, D., Rochex, J.-Y. (2009). *« EuroPEP » Comparaison des politiques prioritaires en Europe.* France : Education et culture.

Gaspar, J.-F. (2012). *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*. Paris : La Découverte.

Hebrard, P. (2004). *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*. Paris : l'Harmattan.

Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Cahiers du service de la recherche sociologique, N°36, Genève.

Jacobson, V., Monello, P. (1970). *Le travail social en équipe : La collaboration entre travailleurs sociaux de formation différente*. Toulouse : Edouard Privat.

Jaeggi, J.-M. (2008). *Que nous apprend l'expérience française des ZEP* ?. Suisse : SRED.

Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M., Vasconcellos, M. (Eds.). (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation.* Paris : l'Harmattan.

Lurin, J., Pacorini, M., Pillet, M. (2007). *Les élèves en grande difficulté de comportement au cycle d'orientation*. Suisse : SRED

Lurin, J., Pillet, M., Gros, D., Jendoubi, V., Achkar de Gottrau, L. (2004). *Les dispositifs relais au cycle d'orientation : des mesures prises à l'intention des élèves en grandes difficultés dans quatre collèges du canton de Genève*. Suisse : SRED

Millet, M., Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale.* Paris : Presses univ. de France.

Mucchielli, A. (1986). *L'identité.* Paris : PUF Que sais-je.

Mucchielli, R. (2012). *Le travail en équipe : Clés pour une meilleure efficacité collective*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Muel-Dreyfus, F. (1983). *Le métier d'éducateur*. Paris : Editions de minuit.

Schulheis, F., Frauenfelder, A. Delay, C. (2007). *Maltraitance : contribution à une sociologie de l'intolérable*. Paris : L'Harmattan.

Chapitres de monographies

Cattin, D., Bolzman C. (2008). Histoire du travail social en Suisse. Le cas de la professionnalisation à Genève (1918-2000),in E. Jovelin (Ed.), *Histoire du travail social en Europe* (pp. 76-89), Paris, Vuibert.

Oberson, B. (2008). Le développement du travail social en Suisse. in E. Jovelin (Ed.), *Histoire du travail social en Europe* (pp. 90-107), Paris, Vuibert.

Articles de périodiques

Bodin, R. (2009). *Les signes de l’élection : Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés.* Acte de recherche en sciences sociales (178) pp. 80-87.

Bohrer, I. (2009). Le travail social en milieu scolaire. *Actualité sociale / Point fort,* (21), pp. 19-20.

Bohrer, I., Audergon, P. (2003). Le travail social en milieu scolaire. *Bulletin d’information de l’Association Suisse des Professionnels de l’Action Sociale ASPAS,* (36), pp. 2-4.

Richard, F. (2008). Comment le REP combat les inégalités. *Les clefs de l’école.* (Dossier réseau d’enseignement prioritaire (REP)), pp. 4-7.

Tallagnon, J-N. (2007). La confiance, ça se travaille. *L’école,* (48), pp. 8-9.

Payet, J.-P. (1996). Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, (75), pp. 18-31

Neuenschwander, P., Iseli, D., Stohler, R., Fuchs, C. (2007). Relevé du travail social en milieu scolaire dans le canton de Berne. Berne.

Römelin, C. (2010). Le boom du travail social en milieu scolaire. *Actualité sociale / Suisse,* (28), pp. 2-3.

Rosseli, R. (2011, 19 janvier). L’Etat va aider quatre Cycles « difficiles ». *Tribune de Genève*, p. 19.

Suter, M. (2008). Travail social en milieu scolaire, lignes directrices pour son introduction et sa mise en œuvre. Berne.

Iconographie

Image de la page de titre récupérée le 20.05.2013 de http://www.lexpress.fr/actualite/societe/les-adolescents-ne-vont-pas-si-mal_1101309.html

11 Annexes

Annexe 1 : e-mail de confirmation de nos entretiens avec les conseillers sociaux

Madame, Monsieur,

Suite à notre conversation téléphonique du 22 novembre, nous nous permettons de vous faire parvenir diverses informations relatives à notre entretien du **17 janvier 2012 à 10h, au cycle d'orientation XX**.
Cet entretien durera environ une heure.

Comme discuté, nous entamons notre travail de Bachelor à la haute école de travail social qui portera sur la fonction de conseiller social et de son évolution depuis sa création.
Le titre de notre recherche est : « Le travail social dans les cycles d'orientation du canton de Genève : émergence et transformation de cette profession ».

Nous souhaitons vous rencontrer afin d'échanger sur différents thèmes relatifs à votre profession :

- Présentation générale de la fonction de conseiller social
- Pratiques professionnelles des conseillers sociaux
- Types de collaboration entre professionnels et familles
- Modification de fonction

Nous sommes à votre disposition pour toutes éventuelles questions.

En vous remerciant de votre disponibilité et dans l'attente de vous rencontrer, nous vous prions d'agréer, Madame, nos salutations distinguées.

Natania Oldacre
Ruelle du Puits 1
1261 Le Vaud
078/894.92.09

Gaëlle Dupuis
Maison Rouge 9
1400 Yverdon-les-Bains
079/257.76.39

Annexe 2 : grille d'entretien

1. Présentation (**Quel est votre parcours qui vous a permis d'exercer cette fonction ?)**
• Pourriez-vous vous présenter ? (formation, expériences professionnelles, …) • Depuis quand exercez-vous cette fonction ? • Pourquoi avoir choisi d'exercer cette fonction ? • Description de votre travail.
2. Fonction /Pratique quotidienne (**Pouvez-vous nous décrire une journée type d'un conseiller social ?)**
• Rôle d'un conseiller social ? (cahier des charges/autres documents) • Comment s'organise une journée de travail d'un conseiller social ? • Avec quels partenaires êtes-vous en contact ? • Quelles sont les situations que vous rencontrez ? • Comment se passe la prise de contact avec les jeunes (spontané/repérage/autres..) • Y a-t-il des études sur le sujet ? Si oui, pouvons-nous y avoir accès ? • Comment se passe un suivi ? • Quels types de difficultés rencontrez-vous dans votre intervention ? • Quel type de relation entretenez-vous avec l'élève ou les familles que vous rencontrez ? • Comment se passe la collaboration avec les autres conseillers sociaux sachant que chacun pratique sa fonction de manière différente et chacun est soumis à une organisation différente (directions des cycles qui décident) ? • Auriez-vous d'autres informations pertinentes à nous transmettre pour nous aider à mieux cerner la fonction de conseiller social ?
3. Collaboration avec les autres professionnels **(Comment se passe la collaboration avec les autres professionnels ?)**
• Comment se passe la collaboration avec les familles ? • Comment se passe la collaboration entre professionnels (psy/enseignants/éduc/direction/autres..) • Comment s'imposer en tant que travailleur social dans le milieu scolaire ? • Relations avec les autres acteurs au niveau de la confidentialité et du partage de l'info ? • Dans quel cas seriez-vous prêt à partager les informations confidentielles ? • Avez-vous des rencontres avec les autres CS pour échanger sur vos pratiques ? • Auriez-vous d'autres informations pertinentes à nous transmettre à ce sujet ?
4. Emergence **(Connaissez-vous le contexte de la création du travail social en milieu scolaire ?)**
• Depuis quand cette fonction existe-elle ? • Quel était le rôle d'un CS à cette époque ? • Ce qui a poussé les écoles à travailler avec des travailleurs sociaux ? • Comment s'est mise en place cette collaboration ? • Quelles étaient les demandes et les besoins de l'Etat/école qui ont justifié cette implantation ? • Quelles ont été les démarches effectuées pour créer cette fonction de conseiller social ? • Pouvez-vous nous conseillers diverses lectures ? • Auriez-vous des documents à nous fournir (législatifs, discussions, études…) ?

5. Transformation **(Avez-vous remarqué une évolution de votre travail depuis vos débuts ?)**
• Des adaptations ont-elles été faites depuis la création de la fonction ? (cahiers des charges/évolution/…) Si oui, pourquoi ? Si non, avez-vous tout de même remarqué une évolution de la fonction ? • La mise en place de travailleurs sociaux dans les écoles a-t-elle répondu aux besoins d'autrefois ? • Aujourd'hui, les besoins et demandes des élèves ont-ils évolués ? • Remarquez-vous une intensification des collaborations avec les partenaires externes ? • Remarquez-vous une certaine institutionnalisation de la fonction de CS ? • Les attentes des partenaires (direction, enseignants, …) face au CS ont-elles évolués ?
6. Différences économiques **(Trouvez-vous que le niveau socio-économique des quartiers a une influence sur le travail de CS ?)**
• Remarquez-vous une différence de suivi dans vos deux sites de fonction ? • Si oui, quelle en serait la cause ? • Suite aux différences économiques présentes dans les quartiers/communes de Genève, pouvons-nous penser que cela a une influence sur le travail d'un conseiller social ? Si oui, en quoi ?
7. Réseau d'éducation prioritaire **(Que pensez-vous du passage en REP de quatre cycles d'orientation?)**
• Pourquoi votre cycle est-il passé en REP ? • Quelles sont les raisons de ce changement ? • Au niveau de votre travail, qu'est-ce que vous a apporté le passage en REP de votre cycle d'orientation ? • Savez-vous pourquoi il a été décidé que se serait des CS qui travaillent dans les REP alors qu'en primaire ce sont des éducateurs ? motivation de ce choix ? • Que pensez-vous que le passage de 4 cycles en REP ait changé ? (autres CS) • Souhaitez-vous rajouter quelque chose avant de conclure l'entretien ?

Annexe 3 : cahier des charges des conseillers sociaux dans les cycles d'orientation



République et Canton de Genève
Département de l'instruction publique

Services administratifs et financiers
Division des ressources humaines

CAHIER DES CHARGES
Conseiller-ère social-e CO

Établi par :	Date de création:	Modifié le :
DGCO	Octobre 2001	Décembre 2011

1. Informations générales relatives au/à la titulaire

NOM : .... **Prénom :**	Date d'entrée en fonction :	Taux d'activité :

2. Informations relatives au poste

Libellé actuel du poste : Conseiller-ère social-e (ci-après CS)

Libellé et code actuels de la fonction – type : Assistant-e social-e – 7.11.007	Classe maximale : 15

2.1 Organigramme et rattachement du poste (organigramme du service à joindre au cahier des charges)

Fonction du/de la supérieur/-e **direct/-e** : Directeur-trice d'établissement scolaire secondaire - 4.06.011

Fonction de référence non hiérarchique pour le poste (en raison du lieu de situation du poste ou du lien fonctionnel du poste avec la fonction de référence) :
Le/la responsable de groupe des CS à la Direction Générale du Cycle d'Orientation (ci-après DGCO) qui représente le répondant métier et assure la conduite et la cohésion du groupe.

Fonction-s directement subordonnée-s au poste : Aucune. Encadre et supervise occasionnellement des stagiaires effectuant un stage au sein de l'établissement scolaire.
Nombre de personnes directement subordonnées au poste : Aucune de façon permanente. Un-e stagiaire ponctuellement.

Le poste remplace (dénomination du poste) : Le/la second-e conseiller-ère social-e de l'établissement.

Le poste est remplacé-e par (dénomination du poste) : Le/la second-e conseiller-ère social-e de l'établissement.

3. Mission du poste dans l'organisation (contribution attendue du poste dans le fonctionnement du service)

Le/la conseiller-ère social-e (CS) offre un service d'écoute et de conseil aux élèves du Cycle d'Orientation (ci-après le CO) lorsque ceux-ci rencontrent des difficultés scolaires, sociales ou familiales, dans le but de favoriser une meilleure adaptation réciproque des personnes, des familles, des groupes et du milieu social dans lequel les élèves évoluent.

Il/elle prend en charge sur le plan socio-éducatif des élèves et leur famille et il/elle assure la coordination des interventions nécessaires avec les différents partenaires concernés (parents, enseignant-e-s, conseiller-ère en orientation, psychologue, infirmier-ère, instances sociales extérieures à l'école, etc.).

Il/elle met en œuvre les outils nécessaires pour promouvoir la santé globale, au sens du bien-être physique, psychique et social, prévenir les risques et assurer un encadrement socio-éducatif en collaboration avec les autres partenaires de l'école. Il intervient tant en individuel que dans le domaine collectif.

3.1. Responsabilités et activités

Activités principales et permanentes

<table>
<tr><td>

Généralités :

La/le CS, accueille, répond à la demande ou aide à la formuler, informe, évalue la situation, oriente, favorise la compréhension et la résolution des problèmes que peuvent rencontrer les élèves.

Elle/il mobilise les ressources des élèves, ainsi que celles du milieu familial ou de la collectivité.

Elle/il peut recevoir les parents, l'entourage de l'élève ou les enseignants.

Elle/il travaille en réseau avec tous les partenaires utiles à la prise en charge et à ses activités.

Activités principales :

- Assure la protection de l'enfant
- Met en place des entretiens individuels, de groupe, de famille
- Réalise des visites, démarches diverses, travail administratif
- Participe aux conseils de classe, d'école, de direction, de synthèse
- Collabore à l'information sociale, scolaire et professionnelle
- Organise ou participe à des animations dans le cadre de l'établissement
- Organise ou participe à des actions de prévention spécifiques
- Met en place des médiations
- Participe aux séances, travaux et formations du groupe des CS
- Collabore activement avec d'autres services
- Évalue les situations sociales et financières

À titre d'exemples sont développés ci-dessous les activités des CS sous forme d'une liste des tâches :

1. **Dans le cadre de l'action préventive :**

- Met en place, suscite et/ou participe à des actions de prévention spécifique (incivilités et violences, consommations diverses, exclusion...).
- Favorise le maintien dans le cadre scolaire et dans la société des jeunes les plus fragiles ou les plus perturbateurs.
- Identifie et sollicite les partenaires individuels et institutionnels aptes à faire vivre un réseau interne ou externe.
- Répond à toute demande socio-éducative émanant tant des jeunes que des adultes.
- Conseille la direction et les enseignants pour aider à prévenir et à répondre aux situations problématiques.
- Participe aux conseils de classes, d'écoles, de direction ou de synthèse pour apporter le point de vue socio-éducatif.
- Assure, en fonction des nécessités, la responsabilité d'un lieu d'accueil destiné aux élèves.
- Participe à la réflexion sur la politique sociale.
- Collabore à différent-e-s réflexions, groupes d'études, projets, dans et hors du cadre scolaire.

2. **Accompagnement et insertion :**

- Évalue et analyse les besoins, demandes et difficultés afin d'y apporter les réponses appropriées avant de prendre en charge ou de diriger vers un service adéquat.
- Intervient en tant que médiateur dans les rapports entre la famille et les instances scolaires ; favorise des relations constructives entre les différents partenaires internes et externes à l'école et participe à la mise en place de passerelles et de lieux d'échanges entre l'école et les familles.
- Porte une attention particulière aux personnes en situation difficile ou précaire (handicap, provenant d'autres cultures, sans autorisation de séjour...) et propose des dispositifs adaptés.
- Prend part à la vie de l'école en participant à ses activités (fêtes, voyages d'étude, journées sportives...).
- Contribue aux activités sociales du quartier, en lien avec l'école.
- Participe aux séances d'information aux parents, aux réunions de parents et se montre disponible aux associations de parents.

</td><td>Estimation du temps consacré</td></tr>
</table>

3. <u>Prise en charge – encadrement :</u> • Mène des entretiens individuels (jeune, parents, enseignant, partenaire extérieur) et de groupe (instance externe, famille, classe, groupe de jeunes). • Prend toutes les mesures nécessaires pour assurer la protection de l'enfant en collaboration avec les services et instances utiles. • Met en place la prise en charge en mobilisant, en fonction de l'évaluation, les outils adéquats et différenciés (domaine de l'éducation, du travail social, de l'animation, de la médiation, etc.). • Collabore, tant à l'interne (enseignants, directions, psychologues, infirmière, personnel administratif et technique) qu'à l'externe (services spécialisés médico-psycho-sociaux, associations, personnes ressource...) pour assurer la meilleure qualité de prestation. • Soutient et favorise un esprit de médiation pour la résolution des conflits, entre adultes, entre jeunes, entre adultes et jeunes, entre protagonistes internes et externes. • Se montre vigilant, en continu, aux situations de maltraitances, d'absentéisme, de stress et de dépression et les traite dans les meilleurs délais, conformément au cadre déontologique, légal ou réglementaire (tel qu'il est défini dans le code de déontologie de l'Association suisse du personnel de l'action sociale – ASPAS, ci-annexé). • Évalue la situation financière et sociale en vue de l'octroi de subsides (répétitoires ARA, voyages d'études, etc.). • Effectue toutes les tâches administratives nécessaires relatives à la gestion des situations évoquées ci-dessus (rapports, démarches administratives, recherches de fonds...).	
Activités subsidiaires et/ou ponctuelles : • Participe, selon les nécessités, à la supervision et à la formation continue. • Encadre, occasionnellement, des stagiaires.	

4. Champs décisionnels Dans le cadre des activités principales et permanentes, le/la titulaire est autorisé/-e à prendre des décisions de manière autonome, soit sans recours systématique à un/-e supérieur/-e hiérarchique. Ces décisions peuvent être relatives à l'organisation générale et à l'exécution des activités, particulières à la législation ou spécifiques aux engagements financiers.	
• Degré d'autonomie requis et autorisé de manière générale dans l'exercice des activités	**A préciser :** La/le CS est autonome et responsable lorsqu'il/elle doit décider des moyens et des techniques à mettre en oeuvre dans son travail, sauf, notamment, lorsque l'intervention interfère sur l'organisation de l'établissement et/ou de l'enseignement. Il/elle juge et décide de l'opportunité et de la façon d'intervenir. Il/elle agit avec l'accord de l'intéressé-e, sauf si ce-cette dernier-ière est en danger ; dans ce cas, il-elle en informe la direction de l'école et/ou le-la chef-fe de groupe. Il/elle est responsable des contacts établis, de la fiabilité de ses informations et de la tenue de ses dossiers ; il/elle peut être amené-e à gérer un fonds social. Il/elle valide ses stages de formation de la Haute Ecole de Travail Social.
• Degré d'autonomie restreint (décisions prises par le/la supérieur/-e hiérarchique)	**A préciser :** La direction fixe les objectifs de l'établissement dans lesquels sont inclus ceux de l'action socio-éducative. La direction décide de la fréquence et des contenus des conseils de direction élargis ou conseils de synthèse. Dans le cadre des besoins en formation continue et de supervision, la direction statue conjointement avec le chef de groupe. Le/la responsable du groupe oriente l'action professionnelle et valide les décisions qui lui sont soumises. Le/la responsable du groupe intervient dans le cas d'un conflit entre le-la titulaire et la direction de l'établissement. Le/la responsable de groupe intervient en appui dans un établissement, si des problématiques lourdes ou des circonstances exceptionnelles l'exigent.

• Décisions liées à l'application de la législation spécifique au domaine et de la réglementation. oui ☒ ☐ non	Si oui, précisez l'étendue du champ décisionnel du/de la titulaire : La/le CS respecte les lois et les règlements de l'institution qui l'emploie.
• Décisions relatives aux engagements financiers oui ☐ ☒non	Si oui, précisez les rubriques et l'autorisation de signature du/de la titulaire :

5. Environnement du poste de travail et nature des échanges requis

Précisez le réseau de collaboration et la nature des échanges attendus dans le cadre des activités **permanentes** du poste.

5.1 Collaborations internes au service

Précisez les fonctions à l'interne du service :

- La direction de l'établissement scolaire.
- Le/la responsable du groupe des conseillers-ères sociaux-ales.
- L'équipe médico-psycho-sociale de l'école (infirmier-ère, psychologue, conseiller-ère en orientation scolaire).
- Les enseignant-e-s.

Précisez la nature des échanges ou des représentations requis :
Discussions, échanges d'informations, réunions, décisions.

5.2 Partenaires au sein de l'administration

Précisez les services :

- L'Office de la Jeunesse (OJ).
- L'Office médico-pédagogique (OMP)
- L'Office d'Orientation et de Formation Professionnelle (OOFP).
- Les équipes médico-psycho-sociales des autres CO.
- L'Hospice Général

Précisez la nature des échanges requis :
Courriers, entretiens téléphoniques, échanges d'informations, collaboration pour trouver des solutions à des problématiques précises.

5.3 Publics

Précisez les publics :

- Les élèves (de manière permanente).
- Les parents d'élèves (en fonction des besoins).

Précisez la nature des échanges requis :

- Conseils et orientation

5.4 Partenaires externes

Précisez les groupes, organes ou instances tiers :

- Les services publics ou semi-publics, les institutions ou associations privées dans le domaine socio-éducatif, psychologique, médical, judiciaire, etc., en fonction des besoins.

Précisez la nature des échanges ou des représentations requis :

- Entretiens, courriers, séances, entretiens téléphoniques, échanges d'informations, collaboration, travail en réseau pour trouver des solutions à des problématiques précises.

6. Conditions générales liées à l'accès au poste et à l'exercice des activités

6.1 Formation de base et expérience professionnelle requise

a) Formation de base et év. Formations complémentaires	Un bachelor ou master de la Haute École de Travail Social, ou formation reconnue jugée équivalente. Des formations complémentaires telles que l'intervention systémique, la médiation de conflits, l'approche centrée sur la solution, praticien-ne formateur-trice, etc. représentent un atout.
b) Expérience professionnelle (nature et durée)	Une expérience professionnelle préalable de trois ans, si possible dans le domaine socio-éducatif, est souhaitée. Une pratique antérieure du travail social, si possible en milieu scolaire ou parascolaire, ou avec des enfants ou des adolescent-e-s, est un atout.

6.2 Connaissances spécifiques utiles au poste, év. à acquérir dans le cadre du poste

(réglementation spécifique ou autres)

- Le sens des responsabilités, le respect de l'éthique et des règles de l'institution sont exigés.
- Des capacité de réflexion et d'analyse sont nécessaires, ainsi qu'un bon sens de l'organisation et des compétences en matière d'argumentation et de négociation
- Le/la titulaire doit également être en mesure d'identifier et de gérer les priorités et les urgences.
- Il/elle doit veiller au strict respect de la discrétion et de la confidentialité.
- Intérêt et compréhension du monde des adolescent-e-s (comportement, motivations, difficultés, psychologie, ...).
- Connaissance des programmes d'enseignement au Cycle d'Orientation, ainsi que des missions et objectifs de l'institution.
- Bonne connaissance des différentes institutions sociales de Genève.

6.3 Spécificités d'organisation

Lieu(x) d'exercice du poste : Dans l'un des collèges du Cycle d'Orientation.

Le poste est-il soumis à une organisation horaire spéciale ? oui ☒ non ☐	Si oui, précisez : Le/la titulaire du poste doit prendre ses vacances pendant les périodes de vacances scolaires.
Le poste est-il soumis à d'autres exigences? oui ☒ non ☐	Si oui, précisez lesquelles Flexibilité dans les horaires de travail : 1) les horaires de présence du/de la titulaire du poste dans l'établissement doivent être en adéquation avec les horaires scolaires. 2) par ailleurs, certaines interventions ont lieu en dehors de ces heures (rencontres avec les parents, réunions et groupes de travail, etc.). 3) rattachement au groupe des CS, dans lequel se traitent les questions et les problèmes relatifs aux aspects métier.

7. Observations complémentaires du/de la chef/-fe de service

Aisance dans le milieu scolaire et dans les contacts avec les adolescent-e-s.
Empathie et sens de la diplomatie.

8.	Dates et signatures
Titulaire : Nom, prénom : .... Date: .... Signature :	**Supérieur/-e direct/-e** Nom, prénom : .... Date: .... Signature : ....
Supérieur/-e du supérieur/-e direct/-e : Nom, prénom : .... Date: .... Signature :	**Responsable RH (service ou DG) :** Nom, prénom : .... Date: .... Signature : ....
Visa du/de la référent/-e non-hiérarchique: Nom, prénom : .... Date: .... Signature :	**Visa du/de la RSRH (SAFRH):** Nom, prénom : .... Date: .... Signature : ....